

VOL : 8 NO: 3

Journal of Human Development & Education For Specialized Research(JHDESR)

مجلة التنمية البشرية والتعليم للأبحاث التخصصية

The Iraqi experience in blended accounting education and its role in achieving sustainable development, The effectiveness of Synchronous training in providing teachers a web design skills based on information technology teachers point of view in Al Batinah North governorate in Oman , E. learning a mechanism to ensure quality in higher education - The Algerian experience as a model – The Development of the curricula and tools of teaching Arabic to non-native speakers, Internet addiction among A' Sharqiyah University students during the distance learning in the light of some variables.

JOURNAL OF HUMAN DEVELOPMENT AND EDUCATION FOR SPECIALIZED RESEARCH| VOL: 8 ISSUE:3 |July 2022

مجلة التنمية البشرية والتعليم للأبحاث التخصصية| المجلد 8 العدد 3 |تموز/ يوليو 2022

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

التجربة العراقية في التعليم المحاسبي المدمج ودورها في تحقيق التنمية المستدامة

The Iraqi experience in blended accounting education and its role in achieving sustainable development

أ. م. د. أسماء قحطان الأورفه لي

كلية الرافدين الأهلية/ قسم المحاسبة

العراق

أ. د. زهرة حسن عليوي العامري

الجامعة المستنصرية/ قسم المحاسبة

العراق

Ass. Prof. Dr. Asmaa K. Al-Orfali
Al Rafidain University/
Accounting Department
Iraq
asmaa@ruc.edu.iq

Prof. Dr. Zahra H. Al-Amiri
Al Mustansiriyah University/
Accounting Department
Iraq
Zahra_alamiri65@uomustansiriyah.edu.iq

2022

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

Received | 06 | 04 | 2022 – Accepted 22 | 06 | 2022 – Available online 15 | 07 | 2022

Abstract

During the past two years, the countries all over the world, including Iraq, a rapid of transformations happened in the educational systems to save the future of the students and to preserve the members of society, including students, teachers and families from the danger of the Corona Virus (covid- 19). Accounting education, despite its privacy and its difference from other types of education, also submit to these transformations. To overcome the crisis, a type of education used, called blended education. This research tries to examine the extent of the success of the Iraqi experience in the use of blended accounting education, and to ensure that the use of blended accounting education achieves the goals of sustainable development in Iraq. This study aims to assess the extent of the success of using the blended accounting education experience in Iraq and its role in achieving sustainable development goals. Through using two questionnaire forms designed for this purpose, the first distributed to a number of Iraqi university students, and the second distributed to groups of university professors to test the research hypotheses. A have a set of conclusions, the most important of which is the success of the blended accounting education experience in Iraq, with the consensus of the teachers and students .

Keywords: accounting education, blended education, Coved 19, sustainable development, Iraq

الملخص:

شهدت دول العالم ومنها العراق بأسره خلال السنتين الماضيتين تحولات سريعة في نظمها التعليمية في محاولة لإنقاذ مستقبل أبناءها الطلبة والحفاظ على أبناء المجتمع من الطلبة والتدريسين والعوائل من خطر وباء كورونا، ولم يكن التعليم المحاسبي، رغم خصوصيته واختلافه عن أنواع التعليم الأخرى بمنأى عن تلك التحولات، ولتجاوز الأزمة حصل استخدم نوع من التعليم أطلق عليه تسمية التعليم المدمج. وقد جاء هذا البحث ليجيب على مدى نجاح التجربة العراقية في استخدام التعليم المحاسبي المدمج، والتأكد من تحقيق استخدام التعليم المحاسبي المدمج لأهداف التنمية المستدامة في العراق.

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم مدى نجاح التجربة العراقية في مجال التعليم المحاسبي المدمج ودورها في تحقيق أهداف التنمية المستدامة من خلال استخدام استمارتي استبيان مصممة لهذا الغرض وزعت الأولى إلى عدد من طلبة الجامعات العراقية والثانية وزعت إلى مجاميع من أساتذة الجامعات لاختبار فرضيات البحث وقد توصل البحث إلى مجموعة من الاستنتاجات أهمها نجاح تجربة التعليم المحاسبي المدمج في العراق بأجماع التدريسيون والطلبة.

الكلمات المفتاحية: التعليم المحاسبي، التعليم المدمج، جائحة كورونا، التنمية المستدامة، العراق.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

الفصل الأول

المبحث الأول منهجية البحث

1. 1. 1. المقدمة:

تسببت جائحة كورونا في تغير الكثير من الممارسات والسياسات والسلوكيات لدى الكثير من الشعوب وفي العديد من دول العالم وكان قطاع التعليم بمستوياته المختلفة من أحد أكثر القطاعات تأثراً بهذه الجائحة. وبحكم كون المؤسسات التربوية والتعليمية أحد أكثر الأماكن ازدحاما في العالم فإنها تكون أكثر عرض لنقل والإصابة بهذا الفيروس، لذا قامت أغلب الدول ومنها العراق بغلق مؤسساتها التعليمية بأشكالها المختلفة وكافة مراحلها التعليمية للحد من تفشي الفايروس وإيقاف **التعليم الوجاهي**؛ وهو التعليم القائم على إعطاء الدروس التعليمية في غرفة الصف وجهاً لوجه ويقوم على حضور كل من المعلم والمتعلم في وقت واحد (وقت المحاضرة) ومكان واحد (غرفة الدرس) (Kelmendi, 2019)

وشمل الإغلاق الكليات التي تقدم التعليم المحاسبي؛ ويعرف التعليم المحاسبي بعدة تعاريف تصفه بأنه عملية منظمة يتم من خلالها إكساب طالب المحاسبة الأسس والمهارات والقيم والأخلاق المهنية بهدف تحقيق الاستفادة الكاملة له وتخريجه على مستوى عالي من الكفاءة والقدرة لمواكبة المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية وذلك مع ضرورة تقييم لتلك الاستفادة بشكل مستمر للتأكد من أن أهداف التعليم المحاسبي يتم تحقيقها، وأجبر استمرار الجائحة دول العالم بضمنها العراق إلى البحث عن حلول تتلاءم مع ظروفها لاستكمال المسار الدراسي والتعليمي وإنهاء العام الدراسي

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

(2019/ 2020) بما يضمن عدم التأثير على العملية التعليمية وقت الجائحة وبعد انتهاءها وبما يعزز عملية التنمية المستدامة فيها؛ وتعرف التنمية المستدامة على أنها[1]: "التنمية التي تلبي احتياجات الجيل الحاضر من دون الحد من أمكانية تلبية احتياجات أجيال المستقبل"، فكان القرار الأول هو استخدام التعليم عن بعد الذي يضمن وصول المادة العلمية من الأستاذ إلى الطالب مع بقاء كل منهما في بيته فتم استخدام التعليم الإلكتروني في الجامعات العراقية؛ ويقصد به "ذلك النوع من التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإليكترونية في الاتصال بين المعلمين والمتعلمين، وبين المتعلمين والمؤسسة التعليمية برمتها"، فظهرت المنصات التعليمية المختلفة (منصات جامعية خاصة، منصات مشتركة) وكذلك تم استخدام شبكات التواصل الاجتماعي المختلفة لإيصال المادة العلمية الى الطلبة والتواصل معهم والإجابة عن استفساراتهم، ورغم أن هذا النوع من التعليم غير جديد على مستوى العالم إلا أنه كان جديداً على البيئة العراقية فواجه استخدامه مشاكل كثيرة (تقنية وبشرية) ويمكن القول أن استجابة التعليم الجامعي بشكل عام والتعليم المحاسبي بشكل خاص كان رد فعل لآثار الجائحة وليس استجابة مخطط لها من قبل للانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني، وبالتالي كانت هناك محدودية في المزايا التي تحققت من التعليم الإلكتروني، ومع دخول الجائحة عامها الثاني وزيادة أعداد المصابين وتحور فايروس كورونا إلى أشكال جديدة أكثر شراسة وخطورة وعدم قدرة التعليم الإلكتروني على

---

[1] تختلف تعريفات التنمية المستدامة باختلاف المدارس التي ينتمي إليها هذا الكاتب أو ذاك وتشير (Abu Zant and Ghonim, 2006) إلى وجود ما يزيد عن 60 تعريف للتنمية المستدامة، ولكننا اعتمدنا مفهوم التنمية المستدامة الوارد في تقرير اللجنة العالمية للبيئة والتنمية والصادر عام 1987 والذي يحمل عنوان "Our Common future"

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

استقطاب قطبي العملية التعليمية (الطالب والأستاذ) وتفضيلهم للتعليم الحضوري قامت الجامعات ابتداء من العام الدراسي (2020/ 2021) بدمج التعليم الإلكتروني مع التعليم التقليدي واعتمدت التعليم المدمج (blended education) الذي يتم من خلاله رصد المواد التعليمية وتحميل الكتب والمحاضرات إلكترونياً والتواصل بشكل مباشر بين الطالب والأستاذ من خلال استخدام بعض التطبيقات التي تتيح التواصل عبر الكاميرات بشكل أني ومتعدد أو ما يعرف أيضا بالاجتماعات عبر الحضور السمعي البصري إضافة إلى الحضور الفعلي للطلبة والأساتذة داخل الجامعة في أوقات محددة ووفق جداول خاصة، فهو هو تعليم يمزج بين كل من التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي، وبين التعلم القائم على الاتصال المتزامن والتعلم القائم على الاتصال غير المتزامن.

1. 1. 2. مشكلة البحث:

للتعليم المحاسبي اهمية كبيرة في حياة الشعوب والأمم إلى جانب العديد من الاختصاصات الأخرى، وترجع هذه الأهمية إلى خصوصية مهنة المحاسبة والحاجة المستمرة والدائمة لها، فالمحاسبة مهنة منظمة تمارس في الحياة العملية لجميع شعوب الأرض لكنها تحتاج أشخاص مؤهلين تأهيل معين يساعدهم على استخدام قدراتهم الذاتية في الحكم على الكثير من الأحداث الاقتصادية والمالية التي تواجههم أثناء أداءهم لعملهم ومن أجل الوصول إلى هذا التأهيل فإن التعليم المحاسبي يتم من خلال مادة علمية تجمع بين الدراسة النظرية والخبرة العملية. والتعليم المحاسبي هو عملية تحويل العناصر البشرية المؤهلة تأهيلا عاما إلى عناصر مؤهلة تأهيلا محاسبيا مهنيا بحيث تمتلك تلك العناصر المهارات والمعارف المحاسبية اللازمة للقيام بأعمال جمع وتبويب وتحليل البيانات وتقديمها بشكل مفهوم في الوقت المناسب لمتخذ القرار.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

وبالنظر إلى خصوصية التعليم المحاسبي واختلافه عن أنواع التعليم في العلوم الأخرى كالعلوم الصرفة وعلوم الإدارة والقانون واللغات وغيرها من حيث حاجته إلى كوادر متخصصة ذات تأهيل علمي وعملي ومناهج دراسية تراعي خصوصية هذا النوع من التعليم وتأثره بالتطورات العلمية المتسارعة وارتباطه باحتياجات سوق العمل جاء هذا البحث ليجيب على التساؤلات التالية:

1. ما مدى نجاح التجربة العراقية في استخدام التعليم المحاسبي المدمج؟
2. هل يحقق استخدام التعليم المحاسبي المدمج أهداف التنمية المستدامة في العراق؟

1. 1. 3. هدف البحث:

يهدف البحث إلى:

1. التمييز بين مفاهيم التعليم عن بعد، التعليم الإلكتروني، التعليم التقليدي، التعليم المدمج.
2. تقييم مدى نجاح التجربة العراقية في استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي
3. التحقق من أن استخدام التعليم المحاسبي المدمج يحقق أهداف التنمية المستدامة في العراق.

1. 1. 4. أهمية البحث:

يحظى هذا البحث بأهمية علمية وأهمية عملية، وترجع أهميته العلمية إلى أهمية البحوث الخاصة بالتعليم المحاسبي ودورها في تحسين الخدمة التعليمية حول العالم وأيضًا أهمية بحوث التنمية المستدامة في الوقت الحاضر.

أما أهميته العملية فترجع إلى أهمية إيجاد حلول تساعد في جعل التعليم المحاسبي ممكنًا في الظروف غير الاعتيادية التي تواجهها المجتمعات أثناء الأزمات وخصوصًا أزمة كورونا.

1. 1. 5. فرضية البحث:

يستند البحث إلى الفرضيات التالية:

1. "إن التجربة العراقية في استخدام التعليم المحاسبي المدمج هي تجربة ناجحة".
2. "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام التعليم المحاسبي المدمج وتحقيق أهداف التنمية المستدامة في العراق".

1. 1. 6. أساليب جمع البيانات:

تم جمع بيانات البحث باستخدام الأساليب التالية:

1. تم جمع بيانات الجانب النظري بالرجوع إلى الكتب والدوريات العلمية والبحوث ذات العلاقة بموضوع البحث.
2. تم جمع بيانات الجانب العملي باستخدام استمارتي الاستبانة التي وزعت أحدهما على عدد من طلبة الدراسة الأولية في أقسام المحاسبة في الجامعات العراقية أما الأخرى فقد وزعت على عدد من تدريسيي المحاسبة في تلك الجامعات.

1. 1. 7. أدوات البحث:

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

من أجل تحقيق أهداف البحث واختبار فرضياته تم تصميم استمارتي استبانة خصصت أحدهما لطلاب المحاسبة والأخرى إلى التدريسيين وتم عرضها على عدد من المحكمين، ثم تم تحليل نتائج الاستبانة باستخدام برنامج SPSS الإحصائي.

1. 1. 8. حدود البحث:

الحدود الزمانية: فترة جائحة كورونا ولحد تاريخ إعداد البحث.

الحدود المكانية: الدراسات الأولية التعليم المحاسبي في الجامعات العراقية المختلفة.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

الفصل الثاني

الجانب العملي

2. 1 التحقق من صدق الاستبانة:

تم تصميم استمارتي استبيان وتوزيعها باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي لأساتذة وطلبة المحاسبة في العراق بمختلف الجامعات الحكومية والأهلية وفي مختلف محافظات العراق.

تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة بعرضها على مجموعة من الخبراء في مجالات المحاسبة، الإحصاء، الاقتصاد (التنمية المستدامة) وإدارة الأعمال للتحقق من صلاحيتها والتأكد من أنها تقيس ما صممت لأجله يبينهم الجدول (1) الملحق

وبعد ذلك تم التحقق من الصدق البنائي والثبات للاستبانة وقد تبين:

1. الصدق البنائي لأسئلة استمارة التدريسيين بمحوريها الأول والثاني حيث لم تظهر النتائج وجود معامل ارتباط أقل من 0.5 مما يدل على انسجام الأسئلة مع كل محور، كما تبين الصدق البنائي لأسئلة استمارة الطلبة بمحوريها الأول والثاني حيث لم تظهر النتائج وجود معامل ارتباط أقل من 0.5 مما يدل على انسجام الأسئلة مع كل محور.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

2. تم التحقق من ثبات الإجابات على استمارتي الاستبيان باستخدام معامل ألفا كرونباخ الذي بين الثبات العالي لاستبانة الطلبة بمحوريها الأول والثاني حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ لجميع متغيراتها 0.998. وكذلك الثبات العالي لاستبانة التدريسيين بمحوريها الأول والثاني حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ لجميع المتغيرات 0.955.

2. 2. تحليل الاستبيان:

2. 2. 1 اختبار الفرضيات:

تم اختبار الفرضيات باحتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتحليل الاستبيان وتم ترميز المقياس كما مبين في الجدول (2. 2. 1) وتم اعتماد المتوسطات الحسابية المعتمدة في الدراسات المماثلة لتحديد قوة الموافقة وكما هو مبين في نفس الجدول

الجدول (2. 2. 1) يبين درجات مقياس ليكرت وشدة الموافقة

الاستجابة	اتفق تماماً	اتفق	محايد	لا اتفق	لا اتفق تماماً
الدرجة	5	4	3	2	1

الموافقة	ضعيفة	متوسطة	قوية
المتوسط الحسابي	أقل من 2.61	2.61 – 3.41	أكثر من 3.41

3. 2. 2 تحليل استبيان التدريسيين:

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

2. 2. 2. 1 البيانات الديموغرافية:

1. جهة العمل والجنس:

بلغ عدد الاستبانات الموزعة الى التدريسيين 180 استبانة تم توزيعها من خلال مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة الخاصة بأساتذة المحاسبة في العراق ويبين الجدول (2. 2. 2) ان الردود المستلمة توزعت بنسبة 73.3% لتدريسيين يعملون في جامعات حكومية أي بعدد 132 تدريسي و26.7% لتدريسيين يعملون في جامعات أهلية أي بعدد 48 تدريسي ينتمون إلى جامعات العراق المختلفة وهذا يتفق مع واقع الحال في الجامعات العراقية حيث تستحوذ الجامعات الحكومية على النسبة الأكبر من الكوادر التدريسية.

كما يبين نفس الجدول أن 62.8 % من العينة هم من الذكور و37.2% منهم من الإناث وهذا يتفق مع النسب العامة للتدريسيين الذكور والإناث في الجامعات العراقية بحسب تقرير الجهاز المركزي للإحصاء في العراق لسنة 2021.

الجدول (2. 2. 2) توزيع عينة البحث بحسب جهة العمل والجنس

جهة العمل			الجنس		
التفاصيل	العدد	النسبة	التفاصيل	العدد	النسبة
تعليم حكومي	132	%73.3	ذكور	113	%62.8
تعليم أهلي	48	%26.7	إناث	67	%37.2

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

المجموع	180	%100	المجموع	180	%100

2. السن:

يبين الجدول (2. 2. 3) توزيع عينة البحث بحسب السن ومنه نلاحظ أن 45.6% من العينة تقل أعمارهم عن 30 عاماً و31.6% منهم تتراوح أعمارهم بين 30 و50 عاماً أما من تزيد أعمارهم عن الخمسين عاماً فتبلغ نسبتهم 22.8%، وهذا يعني أن الفئات العمرية التي تقل أعمارها عن الخمسين عام هي الأعلى وهذا يدل على امتلاك العراق للكفاءات الشابة القادرة على العطاء والتعامل مع مستجدات العصر وتمتلك الاطلاع والمعرفة بالوسائل التكنولوجية التي يستلزمها التعليم المدمج فضلاً عن الوسائل التقليدية في التعليم.

الجدول (2. 2. 3) توزيع عينة البحث من التدريسيين بحسب السن

التفاصيل	العدد	النسبة
أقل من 30 عاماً	82	%45.6
30 – 50 عاماً	57	%31.6
أكثر من 50 عاماً	41	%22.8
المجموع	180	%100

3. سنوات الخدمة الجامعية الفعلية:

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

يبين الجدول (2. 2. 4) توزيع عينة البحث بحسب سنوات الخدمة الجامعية الفعلية ومنه نلاحظ أن 51.1% من العينة لديها خدمة جامعية اقل من 5 سنوات بعدد أجمالي 92 تدريسي و19.4% منهم تتراوح خدمتهم الجامعية الفعلية ما بين 5 إلى 15 سنة أي بعدد أجمالي 35 سنة أما من تزيد خدمتهم الجامعية عن 15 سنة فتبلغ نسبتهم 29.5%، وهذا يعني امتلاك العراق لتدريسيين لديهم الخبرة الكافية في مجال التعليم المحاسبي مما يؤهلهم لتقييم التجربة العراقية في مجال التعليم المحاسبي المدمج.

الجدول (2. 2. 4) توزيع عينة البحث بحسب سنوات الخدمة الجامعية الفعلية

التفاصيل	العدد	النسبة
أقل من 5 سنوات	92	%51.1
5 – 15 سنة	35	%19.4
أكثر من 15 سنة	53	%29.5
المجموع	180	%100

2. 2. 2. 2 المحور الأول:

يقيس هذا المحور مدى نجاح التجربة العراقية في استخدام التعليم المحاسبي المدمج من وجهة نظر التدريسيين

ويختبر هذا المحور **الفرضية الأولى**:

"إن التجربة العراقية في استخدام التعليم المحاسبي المدمج هي تجربة ناجحة".

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

يبين الجدول (1 في الملحق 2) تحليلاً لآراء عينة الدراسة من التدريسيين كفئة واحدة على أسئلة الفرضية الأولى والخاصة بمدى نجاح التجربة العراقية في التعليم المحاسبي المدمج ومنه نلاحظ:

1. وجود درجة موافقة ***قوية*** بين جميع افراد العينة على الأسئلة 1، 5، 6، 7، 9، 10، 13، 16، 17، 18 ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

أولاً: أجمع التدريسيون على وجود بعض الصعوبات المرافقة لاستخدام التعليم المحاسبي المدمج حيث إن:

أ. التدريسي يواجه عند استخدام التعليم المحاسبي المدمج تحديات تتمثل في توفير مستلزمات التعليم الالكتروني مثل الانترنت والهواتف النقالة والحواسيب.

ب. استخدام التعليم المحاسبي المدمج يستلزم امتلاك التدريسي القدرة على التعامل مع الأنظمة المحاسبية المتطورة التي يحتاجها الطالب لمواكبة التطورات التكنولوجية التي تواجه منظمات الأعمال.

ثانياً: أجمع التدريسيون على أن استخدام التعليم المحاسبي المدمج يحقق لهم الفوائد التالية:

أ. يوفر محتوى تعليمي متنوع (محاضرات حضورية داخل القاعات الدراسية، محاضرات إلكترونية نصية وفيديوية، مواقع الكترونية، نقاشات تفاعلية) تساعد التدريسي في ايصال المادة العلمية إلى الطلبة بشكل جيد.

ب. متابعة غيابات الطلبة بأكثر من أسلوب.

ج. التهيئة المبكرة للطالب للتعامل مع الحالات التطبيقية.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

د. استخدام طرائق ووسائل مختلفة لتشجيع الطلبة على المشاركة في المحاضرة.

هـ. المشاركة الصفية للطالب مع تفاعل وإرشاد التدريسي.

ثالثاً: يتوافق استخدام التعليم المحاسبي المدمج مع متطلبات معايير التعليم المحاسبي الدولية.

2. وجود درجة موافقة ***متوسطة*** بين جميع أفراد عينة البحث من التدريسيين على الأسئلة 2، 3، 4، 8، 11، 12، 14، 15، 19، 20 ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

أولاً: أجمع التدريسيون على وجود بعض الصعوبات المرافقة لاستخدام التعليم المحاسبي المدمج حيث انه:

أ. لا يتيح للتدريسي الوقت للقيام بالأنشطة العلمية المختلفة (المؤتمرات، الندوات العلمية، ورش العمل، والدورات التدريبية وغيرها).

ب. لا يسهم في خفض التكاليف المادية عن كاهل التدريسي.

ثانياً: أجمع التدريسيون على أن استخدام التعليم المحاسبي المدمج يحقق لهم المنافع التالية:

أ. زيادة الوقت المخصص لإنجاز البحوث العلمية.

ب. يوفر طرائق ووسائل مختلفة لتقييم مستويات الطلبة.

ج. يعزز من قوة التفاعل بين أركان العملية التعليمية (الطلبة وأستاذة المادة).

د. تقليل الوقت والجهد المبذول من التدريسي في إعداد وتهيئة المحاضرة.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

ثالثاً: يحقق التعليم المحاسبي المدمج المستخدم في الجامعات العراقية المتطلبات التعليمية التي تستلزمها طبيعة الدراسة المحاسبية.

2. 2. 2. 3 المحور الثاني:

يقيس هذا المحور دور التعليم المحاسبي المدمج في تحقيق أهداف التنمية المستدامة في العراق من وجهة نظر التدريسيين ويختبر هذا المحور **الفرضية الثانية**:

"توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام التعليم المحاسبي المدمج وتحقيق أهداف التنمية المستدامة في العراق"

يبين الجدول (2 في الملحق 2) تحليلاً لآراء التدريسيين عينة البحث كفئة واحدة على أسئلة الفرضية الثانية والخاصة بدور التعليم المحاسبي المدمج وتحقيق أهداف التنمية المستدامة ومنه نلاحظ:

1. وجود درجة موافقة ***قوية*** بين جميع أفراد عينة البحث على الأسئلة 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 33، 34، 35، 36 ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

أولاً: يجمع التدريسيون على أن استخدام التعليم المحاسبي المدمج يحقق غايات أهداف التنمية المستدامة حيث أنه يحقق:

أ. غايات الهدف الثالث من أهداف التنمية المستدامة (الصحة الجيدة) حيث يؤدي استخدام التعليم المحاسبي المدمج خلال فترات الأوبئة والأمراض إلى تحسين الصحة العامة للمجتمع حيث يقلل نسبة انتشار الأمراض بين الطلبة والتدريسيين.

ب. غايات الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (التعليم الجيد) حيث انه:

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

1. يوفر فرصة التعليم للفئات الهشة من الطلبة (كذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة والطلبة من العوائل ذات الدخل المحدود).
2. يتطلب دخول التدريسي في دورات تدريبية داخل جامعته او خارجها من اجل تطوير مهاراته الإليكترونية أو التقنية.
3. ينمي المهارات الرقمية للتدريسين على التعامل مع البرامج والمنصات الإليكترونية بجودة عالية من خلال سعي جامعاتهم لتنفيذ ورش ودورات تدريبية لهم.
4. يسهم في بناء القدرات وتنمية مهارات التدريسيين في التعامل مع معطيات تكنولوجيا المعلومات والرقمة.
5. يسهم في زيادة دافعية التدريسي نحو التعلم.
6. يعزز من مسار التنمية البشرية المستدامة من خلال الاعتماد على المعرفة والفكر النوعي البعيد عن التلقين.

ج. غايات الهدفين الثامن (العمل اللائق ونمو الاقتصاد) والسابع عشر (عقد الشراكات لتحقيق الأهداف) من أهداف التنمية المستدامة إذ يتطلب استخدام التعليم المحاسبي المدمج التعاون والشراكة والتنسيق بين وزارة التعليم العالي وسوق العمل لتكييف المناهج وربطها بأهداف التنمية المستدامة.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

ثانياً: يجمع التدريسيين على أن استخدام التعليم المحاسبي المدمج يستلزم ربط المقررات الدراسية مع أهداف التنمية المستدامة وانه يعطي للتعليم مضمونه الاجتماعي والاقتصادي من خلال الربط بين أهداف التعليم ومضامينه وأهداف التنمية المستدامة ومضامينها ويعزز متطلبات تحقيق التنمية البشرية المستدامة من خلال توفير وسائل التنمية البشرية الذاتية.

2. وجود درجة موافقة ***متوسطة*** بين جميع أفراد عينة البحث على الأسئلة 22، 30، 31، 32 ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

أولاً: توجد درجة أتفاق متوسطة بين التدريسيون على أن استخدام التعليم المحاسبي المدمج يحقق غايات أهداف التنمية المستدامة حيث أنه يحقق:

أ. غايات الهدف الثامن (العمل اللائق ونمو الاقتصاد) من أهداف التنمية المستدامة حيث يحقق استخدام التعليم المحاسبي المدمج المواءمة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل.

ب. غايات الهدف السادس عشر (السلام والعدل والمؤسسات القوية) من أهداف التنمية المستدامة حيث يوفر استخدام التعليم المحاسبي المدمج مخرجات متعلمة ومدربة تمتلك المعرفة الكاملة النظرية والتطبيقية حول الأنظمة المحاسبية التي تعزز من العمل الرقابي للحد من الفساد والرشوة في المؤسسات وتعزيز المسائلة والشفافية.

ج. غايات الهدف السابع عشر (عقد الشراكات لتحقيق الأهداف) من أهداف التنمية المستدامة إذ تتوفر في الجامعات العراقية البنى التحتية اللازمة لاستخدام التعليم المحاسبي المدمج.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

ثانياً: يحقق استخدام التعليم المحاسبي المدمج أهداف التنمية المستدامة في العراق.

2. 2. 3 تحليل استبيان الطلبة:

2. 2. 3. 1 البيانات الديموغرافية:

1. نوع المؤسسة التعليمية:

بلغ عدد الاستبانات الموزعة الى الطلبة 1395 استبانة وزعت من خلال مواقع التواصل الاجتماعي الخاصة بأقسام المحاسبة في جامعات العراق المختلفة يبينها الجدول (2. 2. 7) موزعة بنسبة 60% لطلبة يدرسون في جامعات حكومية أي بعدد 831 طالب وطالبة و40% لطلبة يدرسون في جامعات أهلية أي بعدد 564 طالب وطالبة، وهذه النسب تتماشى مع نسب الطلبة في الجامعات العراقية المختلفة بحسب إحصائيات الجهاز المركزي للإحصاء لعام 2021 حيث أن عدد طلبة الجامعات الحكومية أكثر من طلبة الجامعات الأهلية.

الجدول (2. 2. 7) توزيع الطلبة عينة البحث بحسب نوع المؤسسة التعليمية التي يدرسون فيها

جهة الدراسة		
التفاصيل	العدد	النسبة
تعليم حكومي	831	%60
تعليم أهلي	564	%40

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

المجموع	1395	%100

2. الجنس:

يبين الجدول (2. 2. 8) توزيع الطلبة عينة البحث بحسب الجنس ومنه نلاحظ أن 53% من العينة هم من الذكور و47% من الاناث، وهذه النسبة تتناسب مع نسبة الذكور والاناث في العراق بحسب إحصاءات وزارة التخطيط العراقية لعام 2021 التي تشير إلى أن "عدد سكان العراق لعام 2020، بلغ 40 مليوناً و150 ألف نسمة، 50.5% من الذكور، و49.5% من الإناث".

الجدول (2. 2. 8) توزيع الطلبة عينة البحث بحسب الجنس

التفاصيل	العدد	النسبة
ذكور	738	%53
إناث	657	%47
المجموع	1395	%100

2. 2. 3. 2 المحور الأول:

يقيس هذا المحور مدى نجاح التجربة العراقية في استخدام التعليم المحاسبي المدمج من وجهة نظر الطلبة ويختبر هذا المحور **الفرضية الأولى:**

"إن التجربة العراقية في استخدام التعليم المحاسبي المدمج هي تجربة ناجحة".

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

يبين الجدول (3 في الملحق 2) تحليلاً لآراء الطلبة عينة البحث كفئة واحدة على أسئلة الفرضية الأولى والخاصة بمدى نجاح التجربة العراقية في التعليم المحاسبي المدمج ومنه نلاحظ الآتي:

1. وجود درجة موافقة ***قوية*** بين جميع أفراد عينة البحث على الأسئلة 1، 2، 7، 9، 11، 12، 13، 14، 15، 17، 18، 20، 21 ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

أولاً: أجمع الطلبة على وجود بعض الصعوبات المرافقة لاستخدام التعليم المحاسبي المدمج حيث:

أ. يواجه الطالب أثناء تطبيق التعليم المحاسبي المدمج معوقات عديدة تتعلق بالجانب الإلكتروني منه.

ب. لا يساعد تطبيق التعليم المحاسبي المدمج على اكتشاف مهارات الطالب وتنميتها وتطويرها.

ثانياً: أجمع الطلبة على أن استخدام التعليم المحاسبي المدمج يحقق لهم الفوائد التالية:

أ. فهم المقررات المحاسبية بشكل جيد من خلال ما يوفره من محتوى تعليمي متنوع (محاضرات حضورية داخل القاعات الدراسية، محاضرات إلكترونية نصية وفيديوية، مواقع إليكترونية، نقاشات تفاعلية).

ب. فهم الجانب النظري للمادة العلمية.

ج. ثقافة التعليم الذاتي.

د. يتيح الفرصة والوقت لمشاركة عدد أكبر من الطلبة في حل الواجبات والتمارين التطبيقية حيث يسمح بحل الواجبات وإرسالها إلكترونياً إلى التدريسي.

هـ. إنشاء مجموعات والعمل بروح الفريق مما يسهم في تبادل المعارف بين الطلبة أثناء حل الواجبات والتمارين التطبيقية.

و. يتيح فرصة المشاركة الصفية الافتراضية المعززة للمعرفة.

ز. يعزز من قوة التفاعل بين أركان العملية التعليمية (الطلاب وأستاذ المادة).

ح. توفير الوقت الكافي لتوجيه وحل الأسئلة المطروحة في المحاضرة من قبل الطالب والأستاذ.

ط. خفض التكاليف.

ي. القدرة على التعامل مع التطبيقات المحاسبية المستجيبة للتحول الرقمي التي تحتاجها منظمات الأعمال الحديثة.

ثالثاً: يلبي استخدام التعليم المحاسبي المدمج أثناء جائحة كورونا الاحتياجات التعليمية لطالب قسم المحاسبة في الجامعات العراقية.

2. وجود درجة موافقة ***متوسطة*** بين جميع أفراد عينة البحث على الأسئلة 3، 4، 5، 6، 8، 10، 16، 19 ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

أولاً: أجمع الطلبة على أن استخدام التعليم المحاسبي المدمج:

أ. لا يسهم في حث الطالب على المتابعة الجادة للمواد الدراسية.

ب. لا يحد من فرص الغش.

ثانياً: أجمع الطلبة على أن استخدام التعليم المحاسبي المدمج يحقق لهم المنافع التالية:

أ. الفائدة في الجانب العملي (التطبيقي) للمادة العلمية لطالب المحاسبة.

ب. رفع مستوى فهم المادة العلمية.

ج. تهيئة الطالب للتعامل مع الحالات التطبيقية للمواد المحاسبية إذ أن المفردات الأساسية للمادة النظرية التي يتم تلقيها باعتماد التعليم المحاسبي المدمج كافية لذلك.

د. تنمية مهارات الطالب المحاسبية لتزامن التدريب العملي مع الدراسة النظرية.

هـ. العدالة في حكم التدريسي على مستوى الطالب.

ثالثاً: تساعد المادة العلمية التي يتلقاها طالب قسم المحاسبة باعتماد التعليم المدمج في تهيئته لسوق العمل.

2. 2. 3. 3 المحور الثاني:

يقيس هذا المحور دور التعليم المحاسبي المدمج في تحقيق أهداف التنمية المستدامة في العراق من وجهة نظر الطلبة ويختبر هذا المحور **الفرضية الثانية:**

"توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام التعليم المحاسبي المدمج وتحقيق أهداف التنمية المستدامة في العراق"

يبين الجدول (4 في الملحق 2) تحليلاً لآراء الطلبة عينة البحث كفئة واحدة على أسئلة الفرضية الثانية والخاصة بدور التعليم المحاسبي المدمج وتحقيق أهداف التنمية المستدامة ومنه نلاحظ الآتي:

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

1. وجود درجة موافقة ***قوية*** بين جميع الطلبة أفراد عينة البحث من الطلبة على الأسئلة 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 33، 34، 35، 36 ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

أولاً: يجمع الطلبة على أن استخدام التعليم المحاسبي المدمج يحقق غايات أهداف التنمية المستدامة حيث انه يحقق:

أ. غايات الهدف الأول (الحد من الفقر) من أهداف التنمية المستدامة من خلال إتاحة المجال للطالب الجمع بين العمل والدراسة في آن واحد.

ب. غايات الهدف الثالث (الصحة الجيدة) من أهداف التنمية المستدامة لأن استخدام التعليم المحاسبي المدمج خلال فترات الأوبئة والأمراض يؤدي إلى تحسين الصحة العامة للمجتمع حيث يقلل نسبة انتشار الأمراض بين الطلبة والتدريسيين.

ج. غايات الهدف الرابع (التعليم الجيد) من أهداف التنمية المستدامة حيث:

1. يسهم في زيادة دافعية الطالب نحو التعلم.
2. يحد من الهدر الكمي (التسرب والرسوب).
3. يحد من الهدر النوعي (عدم إكمال الدراسة وعدم إتقان مهارات أساسية).
4. يطور مهارات الطالب الإليكترونية أو التقنية كونه يتطلب دخول الطالب في دورات تدريبية داخل جامعته او خارجها.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

د. غايات الهدف الخامس (المساواة بين الجنسين) من أهداف التنمية المستدامة حيث يناصر استخدام التعليم المحاسبي المدمج الطالبات في ظروف الأزمات.

هـ. غايات الهدف الثامن (العمل اللائق ونمو الاقتصاد) من أهداف التنمية المستدامة حيث:

1. يساعد على إكساب الطالب مهارات ومعارف تساعده على إيجاد فرص عمل بدل التركيز على التوظيف (اتجاه الخريجين إلى إنشاء مشاريع خاصة).
2. يطور من مهارات الطالب المهنية كونه يتطلب دخول الطالب في دورات تدريبية داخل جامعته او خارجها.
3. يسمح للطالب اكتساب المفاهيم النظرية والعملية والمهارات المهنية المتوافقة مع احتياجات سوق العمل.

و. غايات الهدف التاسع (الصناعة والابتكار والهياكل الأساسية) من أهداف التنمية المستدامة حيث يعمل استخدام التعليم المحاسبي المدمج على تنمية شخصية الطالب القادرة على الإبداع والابتكار والتعامل مع معطيات اقتصاد المعرفة.

ز. غايات الهدف السادس عشر (السلام والعدل والمؤسسات القوية) من أهداف التنمية المستدامة حيث يتيح استخدام التعليم المحاسبي المدمج للطالب الفرصة لاكتساب القيم الأخلاقية التي يحتاجها لممارسة المهنة المحاسبية والتي تعمل على الحد من الفساد والرشوة في المؤسسات وتعزيز المسائلة والشفافية.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

ثانياً: يجمع الطلبة على أن استخدام التعليم المحاسبي المدمج يردم الفجوة الرقمية في التطبيقات البرمجية المتاحة للتعليم في هذا التخصص وبما يحقق غايات أهداف التنمية المستدامة كما يجمع الطلبة على أن التكاليف المالية تعد من بين التحديات التي تواجه الطلبة في التعامل مع التعليم المحاسبي المدمج.

2. وجود درجة موافقة ***متوسطة*** بين جميع أفراد عينة البحث على الأسئلة 34، 37 ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

أولاً: يحقق استخدام التعليم المحاسبي المدمج أهداف التنمية المستدامة في العراق.

ثانياً: عدم توفر البنى التحتية اللازمة لتطبيق التعليم المحاسبي المدمج في الجامعة.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

الفصل الثالث

الاستنتاجات والتوصيات

3. 1 الاستنتاجات:

1. تعرض العالم بأكمله أثناء عام 2019 لجائحة كورونا التي أدت الى توقف مؤقت في كافة مناحي الحياة بما فيها التعليم المحاسبي مما استلزم التحول من نظم التعليم التقليدية إلى نظم تعليم جديدة لم تكن شائعة الاستخدام من قبل مثل التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج.
2. واجه التعليم المحاسبي الإلكتروني مشكلات كثيرة أثناء التطبيق في العراق مما جعل الجامعات تلجأ إلى التعليم المدمج كحل بديل.
3. أجمع التدريسيون والطلبة على نجاح تجربة التعليم المحاسبي المدمج في العراق حيث أن له عدة إيجابيات ويحقق الكثير من الفوائد لكلا الطرفين.
4. يقر التدريسيين والطلبة بوجود بعض الصعوبات المرافقة لاستخدام التعليم المحاسبي المدمج في العراق.
5. يتوافق استخدام التعليم المحاسبي المدمج مع متطلبات معايير التعليم المحاسبي الدولية.
6. يحقق التعليم المحاسبي المدمج المستخدم في الجامعات العراقية المتطلبات التعليمية التي تستلزمها طبيعة الدراسة المحاسبية.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

7. يجمع التدريسيون والطلبة على أن استخدام التعليم المحاسبي المدمج يحقق غايات أهداف التنمية المستدامة وتحديداً:

الهدف الأول (الحد من الفقر)، الهدف الثالث (الصحة الجيدة)، الهدف الرابع (التعليم الجيد)، الهدف الخامس (المساواة بين الجنسين)، الهدف الثامن (العمل اللائق ونمو الاقتصاد)، الهدف التاسع (الصناعة والابتكار والهياكل الأساسية)، الهدف السادس عشر (السلام والعدل والمؤسسات القوية)، الهدف السابع عشر (عقد الشراكات لتحقيق الأهداف).

3. 2. التوصيات:

1. نوصي الباحثين بإعداد المزيد من البحوث والدراسات للكشف عن مدى نجاح تجارب التعليم المحاسبي المدمج في بيئات أخرى غير العراق.
2. نوصي الجامعات العراقية بتوفير المستلزمات التي تعزز من نجاح تجربة التعليم المحاسبي المدمج لما لها من إيجابيات لدى طرفي العملية التعليمية.
3. نوصي الجامعات العراقية بالعمل على إيجاد الحلول لما كشف عنه تطبيق تجربة التعليم المحاسبي المدمج من مشكلات بالنسبة لطرفي العملية التعليمية.
4. نوصي الجامعات العراقية بجعل ثقافة التنمية المستدامة تسود داخل الحرم الجامعي لتتحول الى ثقافة بين طلبتها.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

5. نوصي الجهات المسؤولة عن وضع المناهج الدراسية للجامعات العراقية بربط المقررات الدراسية مع أهداف التنمية المستدامة.

المصادر:

الكتب والدوريات العربية:

1. Abu Musa, M. and Al-Wasous, S. (Ed.). (2012). *Blended learning between traditional education and e -learning. Series of publications of the Arab Network for Open and Distance Education (16).* 1st. Ed. Academics for Publishing and Distribution. Amman, Jordan.
2. Bouhijleh, M. (2018). *The role of the waqf in achieving sustainable development in Algeria*. The Second International Scientific Conference on the Role of Islamic Non-Profit Finance - Zakat and Waqf - in Achieving Sustainable Development, Part 2, Saad Dahleb University, Blida.
3. Jassim, R. A. and Salman, B. I. (2020). *The impact of digital education on student achievement (An analytical comparative study for fourth-year students of the Department of Banking and Financial)***.** The Journal of Al-Kut University College of Human Sciences. A special issue for the research of the 29th International Conference "Digital Education between Need and Necessity" for the period from 11-19 Nov. 2020
4. Hussein, A. (2021). *The Implications of the Health-Economic Crisis on the Sustainable Development Goals in Iraq: Alternative Paths.* Master's Thesis in Economic Sciences - Al-Mustansiriya University - College of Administration and Economics.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

5. Al-Khuwait, S. (2006). *Education and the challenges of environmental development*. Environmental Education Symposium, Faculty of Education in Tanta, March 2006 - Tanta University - Faculty of Education.
6. Dwekat, K. A. (2008). *The role of graduate studies and scientific research in achieving sustainable development in Palestine*. Master's thesis submitted to Al-Quds Open University.
7. Al-Zamili, A. 2012. *Accounting Education and its Role in Developing the Professional Skills of Accounting Department Graduates.* Journal of Administration and Economics, Vol.2, No.12.
8. Al-Saqa, Z. and Al-Hamdani, K. (2013). *The Role of E-Learning in Increasing the Efficiency and Effectiveness of Accounting Education.* Journal of the performance of Algerian institutions. Iss. 2, (47 64)
9. Safi, L. (2020). *The Reality of Using Virtual Electronic Education at the Algerian University under the Corona Pandemic: Field Study on Sample of Students of the Faculty of Humanities and Social Sciences at Larbi Tebessi University*. Journal of Humanities and Social Sciences Studies. Vol.3. Iss.4.
10. Saleh, M. H. (2013). *Study and analysis of e-learning technologies*. Al-Ustad Magazine, Iss.205. Vol. 1.
11. Al-Taweel, R. (Ed.). (2010). *Sustainable Development and Economic Security in the Light of Democracy and Human Rights*. 1st. Ed. Zahran House. Jourdan.
12. Al-Adly, O. (2007). *E-learning: its benefits, obstacles to its spread, and the possibilities of its practical application*. Journal of the College of Education No. 2.
13. Al-Azamat, K. (2021). *The reality of the experience of Saudi universities in distance education in light of the Corona pandemic (2020- 2021).* Journal of Human and Natural Sciences, Vol. 2, Iss. (4).

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

14. Al-Qasimi, R. (2021). *The Impact of Distance Learning in Achieving Sustainable Development in the Educational Process.* The Arab Journal of Literature and Human Studies, Vol.5, Iss.19.
15. Al-Qizani, O. (2019). *The role of Libyan universities in meeting the requirements of sustainable development and ways to activate it from the point of view of the faculty members working in them.* Journal of the Faculty of Economics, Zawia University. Vol.1, Iss.3.
16. Kafi, M. (Ed). (2017). *Sustainable Development.* Dar Al-Akademoun for Publishing and Distribution.
17. Mazouz, H.; Hajla M.; Malawi K. and S. Fateh. (2020). *The reality of distance university education via the Internet in light of the Corona pandemic (a field study on a sample of students in Algerian universities)*. Journal of Political Orbits Vol. (04) Iss. (04)
18. Al-Mahdawi, W. J. (2020). *The implications of Covid-19 on the sustainable development goals from the human perspective in terms of colors*. Al-Mustansiriya University Conference, College of Administration and Economics.

المواقع الإليكترونية:

1. https://ar.unesco.org/themes/education تم زيارة الموقع في 6/ 9/ 2021

المصادر الأجنبية:

1. Dudung, M; Nuraini, U. and P. Nagari. (2018). *Blended Learning Application in the Accounting Education: Life-based Learning Paradigm.* in The First International Research Conference on Economics and Business, KnE Social Sciences.
2. Karalis and Raikou. (2020). *Teaching at the Times of COVID -19 inferences and lmblications for Higher Education Pedagogy*. University Pedagogy.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

3. Kelmendi, Libron (2019). Traditional Learning versus E-Learning. Electronic copy available at: https://ssrn.com/abstract=3458999**.**
4. Titthasiri W. (2013). *A Comparison of E-Learning and Traditional Learning: Experimental Approach*. International Journal of Information Technology & Computer Science. Vol.12 Iss.3

محكمي الاستبانة بحسب تخصصهم وجهة عملهم[2]

ت	الاسم الثلاثي واللقب	اللقب العلمي	الاختصاص العام	الاختصاص الدقيق	جهة العمل
1.	د. حكمت حمد حسن	أستاذ	محاسبة	محاسبة مالية	جامعة الانبار/ كليه الإدارة والاقتصاد
2.	د. صبيحة برزان فرهود	أستاذ	محاسبة	محاسبة	جامعة بغداد/ المعهد العالي للدراسات المحاسبية والمالية
3.	د. صفاء احمد محمد العاني	أستاذ	محاسبة	محاسبة مالية ونظم معلومات محاسبية	جامعة بغداد/ كلية الإدارة والاقتصاد/ رئيس قسم المحاسبة
4.	د. طلال ججاوي	أستاذ	محاسبة	محاسبة مالية	عميد كلية بغداد للعلوم الاقتصادية (الأهلية)
5.	د. فيحاء عبد الله يعقوب	أستاذ	محاسبة	محاسبة مالية وتدقيق	جامعة بغداد/ عميد المعهد العالي للدراسات المحاسبية والمالية
6.	د. كريمة علي كاظم الجوهر	أستاذ	محاسبة	تدقيق	الجامعة المستنصرية/ كلية الإدارة والاقتصاد/ قسم المحاسبة
7.	د. محمد حويش علاوي الشجيري	أستاذ	محاسبة	محاسبة مالية ودولية	كلية الإدارة والاقتصاد/ الجامعة العراقية (الأهلية)
8.	د. سلمى منصور سعد	أستاذ مساعد	محاسبة	محاسبة مالية وإدارية	الجامعة المستنصرية/كلية الإدارة والاقتصاد/قسم المحاسبة

[2] تم ترتيب المحكمين وفق تخصصاتهم العلمية أولًا ثم أبجديًا بحسب ترتيب أسماءهم وليس لأي اعتبارات أخرى لذا اقتضى التنويه.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

9.	د. سنان زهير محمد جميل	أستاذ مساعد	محاسبة	محاسبة مالية وتدقيق	جامعة الموصل/ كلية الإدارة والاقتصاد/ رئيس قسم المحاسبة
10.	د. ناجي عبد مخلف السعدون	أستاذ مساعد	محاسبة	محاسبة مالية	متقاعد
11.	د. وحيد محمود رمو الإبراهيمي	أستاذ مساعد	محاسبة	محاسبة مالية	جامعة الموصل/ كلية الإدارة والاقتصاد
12.	د. حسام نجم عبود البياتي	أستاذ مساعد	إحصاء	إحصاء تطبيقي	كلية الرافدين الجامعة (الأهلية)
13.	د. علي ياسين غني	أستاذ مساعد	إحصاء	سلاسل زمنية	الجامعة المستنصرية/ كلية الإدارة والاقتصاد
14.	د. مها عبد الكريم حمود الراوي	أستاذ مساعد	إدارة أعمال	إدارة الإنتاج والعمليات	الجامعة التكنولوجية/ منسبة الى وزارة التخطيط (مدير عام التنمية البشرية)
15.	د. حسن لطيف كاظم	أستاذ	اقتصاد	التنمية الاقتصادية	جامعة الكوفة/ كلية الإدارة والاقتصاد/ قسم الاقتصاد
16.	د. وفاء جعفر المهداوي	أستاذ	اقتصاد	التنمية الاقتصادية المستدامة	الجامعة المستنصرية/ كلية الإدارة والاقتصاد/ قسم الاقتصاد
17.	د. عدنان ياسين مصطفى	أستاذ	علم الاجتماع	علم اجتماع التنمية	جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات

الملحق 2

جدول (1) يبين تحليلاً لآراء التدريسين عينة البحث كفئة واحدة على أسئلة المحور الأول

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

ت	الأسئلة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية	درجة الموافقة
13	يواجه استخدام التدريسي للتعليم المحاسبي المدمج تحديات تتمثل في توفير مستلزمات التعليم الإلكتروني مثل الإنترنت والهواتف النقالة والحواسيب.	4.139	1.013	1	قوية
16	يستلزم استخدام التعليم المحاسبي المدمج امتلاك التدريسي القدرة على التعامل مع الأنظمة المحاسبية المتطورة التي يحتاجها الطالب لمواكبة التطورات التكنولوجية التي تواجه منظمات الأعمال.	4.056	.901	2	قوية
17	يوفر استخدام التعليم المحاسبي المدمج محتوى تعليمي متنوع (محاضرات حضورية داخل القاعات الدراسية، محاضرات إلكترونية نصية وفيديوية، مواقع الكترونية، نقاشات تفاعلية) تساعد التدريسي في إيصال المادة العلمية إلى الطلبة بشكل جيد.	3.739	1.005	3	قوية
9	يسمح التعليم المحاسبي المدمج للتدريسي متابعة غيابات الطلبة بأكثر من أسلوب.	3.700	1.133	4	قوية
1	يحقق تطبيق التعليم المحاسبي المدمج الفائدة للتدريسي.	3.561	1.211	5	قوية
7	يوفر استخدام التعليم المحاسبي المدمج للتدريسي طرائق ووسائل مختلفة لإيصال المادة العلمية الى الطلبة.	3.544	1.216	6	قوية
10	يساعد التعليم المحاسبي المدمج التدريسي في التهيئة المبكرة للطالب للتعامل مع الحالات التطبيقية.	3.433	1.124	7	قوية
18	يتوافق استخدام التعليم المحاسبي المدمج مع متطلبات معايير التعليم المحاسبي الدولية.	3.433	1.078	7	قوية
6	يوفر استخدام التعليم المحاسبي المدمج للتدريسي طرائق ووسائل مختلفة لتشجيع الطلبة على المشاركة في المحاضرة.	3.428	1.264	8	قوية
5	يسمح استخدام التعليم المحاسبي المدمج بالمشاركة الصفية للطالب مع تفاعل وإرشاد التدريسي.	3.406	1.222	9	قوية

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

3	لا يتيح استخدام التعليم المحاسبي المدمج للتدريسي الوقت للقيام بالأنشطة العلمية المختلفة.	3.394	1.151	10	متوسطة
4	يسمح استخدام التعليم المحاسبي المدمج للتدريسي بزيادة الوقت المخصص لإنجاز البحوث العلمية.	3.250	1.272	11	متوسطة
8	يوفر استخدام التعليم المحاسبي المدمج للتدريسي طرائق ووسائل مختلفة لتقييم مستويات الطلبة.	3.233	1.329	12	متوسطة
14	يعزز استخدام التعليم المحاسبي المدمج من قوة التفاعل بين اركان العملية التعليمية (الطلبة واستاذ المادة).	3.228	1.236	13	متوسطة
19	يحقق التعليم المحاسبي المدمج المستخدم في الجامعات العراقية المتطلبات التعليمية التي تستلزمها طبيعة الدراسة المحاسبية.	3.217	1.174	14	متوسطة
2	يقلل استخدام التعليم المحاسبي المدمج الوقت والجهد المبذول من التدريسي في اعداد وتهيئة المحاضرة.	3.178	1.399	15	متوسطة
12	لا يسهم التعليم المحاسبي المدمج في خفض التكاليف المادية عن كاهل التدريسي.	3.172	1.245	16	متوسطة
20	يسهم استخدام التعليم المحاسبي المدمج بردم الفجوة الموجودة بين مناهج التعليم المحاسبي واحتياجات التوظيف في سوق العمل.	3.161	1.124	17	متوسطة
11	يحقق استخدام التعليم المحاسبي المدمج معايير جودة التعليم ويضمن الرقابة المثلى لأداء الامتحانات.	2.917	1.394	18	متوسطة
15	يساعد استخدام التعليم المحاسبي المدمج التدريسي في الحكم بشكل عادل على مستوى الطالب.	2.911	1.304	19	متوسطة
21	لا يتطلب استخدام التعليم المحاسبي المدمج من التدريسي امتلاك مهارات وقدرات وخبرات خاصة.	2.589	1.181	20	ضعيفة

جدول (2) يبين تحليلاً لآراء التدريسين عينة البحث كفئة واحدة على أسئلة المحور الثاني

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

ت	الأسئلة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية	درجة الموافقة
23	يؤدي استخدام التعليم المحاسبي المدمج خلال فترات الأوبئة والأمراض إلى تحسين الصحة العامة للمجتمع حيث يقلل نسبة انتشار الأمراض بين الطلبة والتدريسيين مما يحقق غايات الهدف الثالث من أهداف التنمية المستدامة (الصحة الجيدة).	4.05	0.976	1	قوية
27	يتطلب استخدام التعليم المحاسبي المدمج دخول التدريسي في دورات تدريبية داخل جامعته أو خارجها من اجل تطوير مهاراته الإليكترونية أو التقنية مما يحقق الهدف الرابع (التعليم الجيد) من أهداف التنمية المستدامة.	3.922	1.000	2	قوية
29	يوفر استخدام التعليم المحاسبي المدمج فرصة التعليم للفئات الهشة من الطلبة (كذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة والطلبة من العوائل ذات الدخل المحدود) مما يحقق الهدف الرابع (التعليم الجيد) من أهداف التنمية المستدامة.	3.867	1.064	3	قوية
28	تسعى الجامعة التي انتسب إليها إلى تنفيذ ورش ودورات تدريبية للتدريسيين من أجل تنمية مهاراتهم الرقمية للتعامل مع البرامج والمنصات الإليكترونية بجودة عالية مما يتفق وغايات الهدف الرابع (التعليم الجيد) من أهداف التنمية المستدامة.	3.861	1.040	4	قوية
26	يسهم استخدام التعليم المحاسبي المدمج في بناء القدرات وتنمية مهارات التدريسيين في التعامل مع معطيات تكنولوجيا المعلومات والرقمنة وبما يحقق الهدف الرابع (التعليم الجيد) من أهداف التنمية المستدامة.	3.811	1.040	5	قوية
33	يتطلب استخدام التعليم المحاسبي المدمج التعاون والشراكة والتنسيق بين وزارة التعليم العالي وسوق العمل لتكييف المناهج وربطها بأهداف التنمية المستدامة	3.761	1.075	6	قوية

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

	مما يحقق الهدفين الثامن (العمل اللائق ونمو الاقتصاد) والسابع عشر (عقد الشراكات لتحقيق الأهداف) من أهداف التنمية المستدامة.				
35	يستلزم استخدام التعليم المحاسبي المدمج ربط المقررات الدراسية مع أهداف التنمية المستدامة.	3.694	0.992	7	قوية
24	يسهم استخدام التعليم المحاسبي المدمج في زيادة دافعية التدريسي نحو التعلم وبما يحقق غايات الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (التعليم الجيد).	3.628	1.129	8	قوية
36	يعطي استخدام التعليم المحاسبي المدمج للتعليم مضمونه الاجتماعي والاقتصادي من خلال الربط بين أهداف التعليم ومضامينه وأهداف التنمية المستدامة ومضامينها.	3.589	1.029	9	قوية
25	يعزز استخدام التعليم المحاسبي المدمج من مسار التنمية البشرية المستدامة من خلال الاعتماد على المعرفة والفكر النوعي البعيد عن التلقين مما يحقق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (التعليم الجيد).	3.567	1.052	10	قوية
34	يعزز استخدام التعليم المحاسبي المدمج متطلبات تحقيق التنمية البشرية المستدامة من خلال توفير وسائل التنمية البشرية الذاتية.	3.517	1.091	11	قوية
30	يحقق استخدام التعليم المحاسبي المدمج المواءمة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل مما يحقق غايات الهدف الثامن (العمل اللائق ونمو الاقتصاد) من أهداف التنمية المستدامة.	3.378	1.163	12	متوسطة
31	يوفر استخدام التعليم المحاسبي المدمج مخرجات متعلمة ومدربة تمتلك المعرفة الكاملة النظرية والتطبيقية حول الانظمة المحاسبية التي تعزز من العمل الرقابي للحد من الفساد والرشوة في المؤسسات وتعزيز المسائلة والشفافية مما يتفق مع	3.378	1.139	13	متوسطة

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

	غايات الهدف السادس عشر (السلام والعدل والمؤسسات القوية) من أهداف التنمية المستدامة.				
32	تتوفر في الجامعة التي انتسب إليها البنى التحتية اللازمة لاستخدام التعليم المحاسبي المدمج مما يسهم في تحقيق غايات الهدف السابع عشر (عقد الشراكات لتحقيق الأهداف) من أهداف التنمية المستدامة.	3.367	1.195	14	متوسطة
22	يحقق استخدام التعليم المحاسبي المدمج أهداف التنمية المستدامة في العراق.	3.311	1.248	15	متوسطة

جدول (3) يبين تحليلاً لآراء الطلبة عينة البحث كفئة واحدة على أسئلة المحور الأول

ت	الأسئلة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية	درجة الموافقة
11	يسمح استخدام التعليم المحاسبي المدمج للطالب بحل الواجبات وارسالها إلكترونياً إلى التدريسي مما يتيح الفرصة والوقت لمشاركة عدد أكبر من الطلبة في حل الواجبات والتمارين التطبيقية.	4.04	1.047	1	قوية
17	يسهم تطبيق التعليم المحاسبي المدمج في خفض التكاليف عن كاهل الطالب.	3.95	1.149	2	قوية
18	يواجه الطالب اثناء تطبيق التعليم المحاسبي المدمج معوقات عديدة تتعلق بالجانب الالكتروني منه.	3.88	1.14	3	قوية
12	يتيح استخدام التعليم المحاسبي المدمج للطلبة تقسيم انفسهم الى مجموعات والعمل بروح الفريق مما يسهم في تبادل المعارف بين الطلبة اثناء حل الواجبات والتمارين التطبيقية.	3.82	1.15	4	قوية
15	يوفر استخدام التعليم المحاسبي المدمج الوقت الكافي لتوجيه وحل الاسئلة المطروحة في المحاضرة من قبل الطالب والاستاذ.	3.68	1.13	5	قوية

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

1	يوفر استخدام التعليم المحاسبي المدمج محتوى تعليمي متنوع (محاضرات حضورية داخل القاعات الدراسية، محاضرات إلكترونية نصية وفيديوية، مواقع الكترونية، نقاشات تفاعلية) يساعد الطالب في فهم المقررات المحاسبية بشكل جيد.	3.63	1.19	6	قوية
21	يلبي استخدام التعليم المحاسبي المدمج أثناء جائحة كورونا الاحتياجات التعليمية لطالب قسم المحاسبة في الجامعات العراقية.	3.61	1.16	7	قوية
13	يتيح استخدام التعليم المحاسبي المدمج المشاركة الصفية الافتراضية المعززة للمعرفة.	3.58	1.09	8	قوية
2	يوفر استخدام التعليم المحاسبي المدمج محتوى تعليمي متنوع (محاضرات حضورية داخل القاعات الدراسية، محاضرات إلكترونية نصية وفيديوية، مواقع الكترونية، نقاشات تفاعلية) يساعد الطالب في فهم المقررات المحاسبية بشكل جيد.	3.56	1.2	9	قوية
20	يوفر استخدام التعليم المحاسبي المدمج القدرة على التعامل مع التطبيقات المحاسبية المستجيبة للتحول الرقمي التي تحتاجها منظمات الأعمال الحديثة.	3.53	1.09	10	قوية
14	يعزز التعليم المحاسبي المدمج من قوة التفاعل بين اركان العملية التعليمية (الطلاب واستاذ المادة).	3.5	1.2	11	قوية
9	يعزز تطبيق التعليم المحاسبي المدمج ثقافة التعليم الذاتي لدى الطالب.	3.48	1.19	12	قوية
7	لا يساعد تطبيق التعليم المحاسبي المدمج على اكتشاف مهارات الطالب وتنميتها وتطويرها.	3.47	1.3	13	قوية
10	لا يحد استخدام التعليم المحاسبي المدمج من فرص الغش.	3.41	1.2	14	متوسطة
3	يحقق تطبيق التعليم المدمج الفائدة في الجانب العملي (التطبيقي) للمادة العلمية لطالب المحاسبة.	3.38	1.24	15	متوسطة
19	تساعد المادة العلمية التي يتلقاها طالب قسم المحاسبة باعتماد التعليم المدمج في تهيئته لسوق العمل.	3.37	1.19	16	متوسطة

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

6	تكفي المفردات الاساسية للمادة النظرية التي يتم تلقيها باعتماد التعليم المحاسبي المدمج لتهيئة الطالب للتعامل مع الحالات التطبيقية للمواد المحاسبية.	3.34	1.13	17	متوسطة
5	لا يسهم تطبيق التعليم المحاسبي المدمج في حث الطالب على المتابعة الجادة للمواد الدراسية.	3.32	1.3	18	متوسطة
8	لا يساعد تطبيق التعليم المحاسبي المدمج على اكتشاف مهارات الطالب وتنميتها وتطويرها.	3.3	1.18	19	متوسطة
4	يسهم تطبيق التعليم المحاسبي المدمج في رفع مستوى فهم المادة العلمية.	3.29	1.32	20	متوسطة
16	يسمح استخدام التعليم المحاسبي المدمج للتدريسي الحكم بشكل عادل على مستوى الطالب.	3.07	1.32	21	متوسطة

جدول (**4**) يبين تحليلاً لآراء الطلبة عينة البحث كفئة واحدة على أسئلة المحور الثاني

ت	الأسئلة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية	درجة الموافقة
22	يتيح استخدام التعليم المحاسبي المدمج للطالب الجمع بين العمل والدراسة في آن واحد مما يحقق غايات الهدف الأول (الحد من الفقر) من أهداف التنمية المستدامة.	4.02	1.072	1	قوية
23	يؤدي استخدام التعليم المحاسبي المدمج خلال فترات الأوبئة والأمراض إلى تحسين الصحة العامة للمجتمع حيث يقلل نسبة انتشار الأمراض بين الطلبة والتدريسيين مما يحقق غايات الهدف الثالث (الصحة الجيدة) من أهداف التنمية المستدامة.	4.02	1.083	1	قوية

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

28	يناصر استخدام التعليم المحاسبي المدمج الطالبات في ظروف الأزمات مما يحقق غايات الهدف الخامس (المساواة بين الجنسين) من أهداف التنمية المستدامة.	3.66	1.065	2	قوية
27	يتطلب استخدام التعليم المحاسبي المدمج دخول الطالب في دورات تدريبية داخل جامعته او خارجها من اجل تطوير مهاراته الإليكترونية أو التقنية مما يحقق غايات الهدف الرابع (التعليم الجيد) من أهداف التنمية المستدامة.	3.65	1.099	3	قوية
25	يحد استخدام التعليم المحاسبي المدمج من الهدر الكمي (التسرب والرسوب) مما يحقق غايات الهدف الرابع (التعليم الجيد) من أهداف التنمية المستدامة.	3.64	1.124	4	قوية
35	تعد التكاليف المالية من بين التحديات التي تواجه الطلبة في التعامل مع التعليم المحاسبي المدمج.	3.63	1.083	5	قوية
30	يتطلب استخدام التعليم المحاسبي المدمج دخول الطالب في دورات تدريبية داخل جامعته او خارجها من اجل تطوير مهاراته المهنية مما يحقق غايات الهدف الثامن (العمل اللائق ونمو الاقتصاد) من أهداف التنمية المستدامة.	3.62	1.076	6	قوية
29	يساعد استخدام التعليم المحاسبي المدمج على اكساب الطالب مهارات ومعارف تساعده على ايجاد فرص عمل بدل التركيز على التوظيف (اتجاه الخريجين إلى انشاء مشاريع خاصة) مما يحقق غايات الهدف الثامن	3.61	1.113	7	قوية

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

	(العمل اللائق ونمو الاقتصاد) من أهداف التنمية المستدامة.				
26	يحد استخدام التعليم المحاسبي المدمج من الهدر النوعي (عدم إكمال الدراسة وعدم إتقان مهارات أساسية) مما يحقق غايات الهدف الرابع (التعليم الجيد) من أهداف التنمية المستدامة.	3.52	1.104	8	قوية
33	يردم التعليم المحاسبي المدمج الفجوة الرقمية في التطبيقات البرمجية المتاحة للتعليم في هذا التخصص وبما يحقق غايات أهداف التنمية المستدامة.	3.48	1.012	9	قوية
24	يسهم استخدام التعليم المحاسبي المدمج في زيادة دافعية الطالب نحو التعلم وبما يحقق غايات الهدف الرابع (التعليم الجيد) من أهداف التنمية المستدامة.	3.48	1.242	10	قوية
36	يتيح استخدام التعليم المحاسبي المدمج للطالب الفرصة لاكتساب القيم الأخلاقية التي يحتاجها لممارسة المهنة المحاسبية والتي تعمل على الحد من الفساد والرشوة في المؤسسات وتعزيز المسائلة والشفافية مما يتفق مع غايات الهدف السادس عشر (السلام والعدل والمؤسسات القوية) من أهداف التنمية المستدامة.	3.47	1.143	11	قوية
31	يسمح استخدام التعليم المحاسبي المدمج للطالب اكتساب المفاهيم النظرية والعملية والمهارات المهنية المتوافقة مع احتياجات سوق العمل مما يحقق غايات الهدف الثامن (العمل اللائق ونمو الاقتصاد) من أهداف التنمية المستدامة.	3.46	1.095	12	قوية

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

32	يعمل استخدام التعليم المحاسبي المدمج على تنمية شخصية الطالب القادرة على الإبداع والابتكار والتعامل مع معطيات اقتصاد المعرفة مما يحقق غايات الهدف التاسع (الصناعة والابتكار والهياكل الأساسية) من أهداف التنمية المستدامة.	3.44	1.137	13	قوية
34	لا تتوفر في الجامعة البنى التحتية اللازمة لتطبيق التعليم المحاسبي المدمج.	3.38	1.183	14	متوسطة
37	يحقق استخدام التعليم المحاسبي المدمج أهداف التنمية المستدامة في العراق.	3.37	1.195	15	متوسطة

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

ملحق 3

استمارة استبيان البحث الموسوم

التجربة العراقية في التعليم المحاسبي المدمج ودورها في تحقيق التنمية المستدامة

السلام عليكم طلبتنا الأعزاء:

نحن بصدد إعداد بحث لاختبار مدى نجاح التجربة العراقية في مجال التعليم المحاسبي المدمج ودورها في تحقيق التنمية المستدامة ولتحقيق أهداف البحث ولكونكم محور أساسي في العملية التعليمية نرجو تفضلكم بالإجابة على الاستبانة المرفقة والمخصصة للأغراض البحثية فقط شاكرين تعاونكم معنا مع وافر التقدير.

الباحثون

مصطلحات البحث:

التعليم الإلكتروني: هو نظام حديث للتعليم باستخدام وسائل الاتصال الحديثة وشبكة الأنترنيت والوسائط المتعددة، ويعتمد على إيصال المعلومة بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة ممكنة.

التعليم التقليدي: هو نظام للتعليم يعتمد على ثلاثة ركائز أساسية هي المعلم والمتعلم والمعلومة يستخدم الوسائل التعليمية القديمة والطرائق التقليدية التي تعتمد على تلقين المناهج والمحتوي للطلاب وكذلك استخدام الوسائل التعليمية القديمة مثل الكتاب المنهجي والسبورة والقلم ويشترط تواجد المعلم والمتعلم في مكان واحد أثناء وقت التعلم.

التعليم المدمج: هو طريقة للتعليم تهدف إلى مساعدة المتعلم على تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة، وذلك من خلال الدمج بين أشكال التعليم التقليدية وبين التعليم الإلكتروني بأنماطه داخل قاعات الدراسة وخارجها.

التنمية المستدامة: هي تغير حضاري يستهدف الارتقاء بالمجتمع اقتصادياً واجتماعياً وتكنولوجياً وثقافياً وتوظيف كل الموارد المادية والطبيعية والبشرية من أجل صالح الجميع.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

المحور الأول: معلومات تعريفية:

1. نوع المؤسسة التعليمية ○تعليم أهلي ○تعليم حكومي
2. الجنس ○ذكر ○انثى

المحور الثاني: مدى نجاح التجربة العراقية في مجال التعليم المحاسبي المدمج:

ت	الأسئلة	أتفق تماماً	أتفق	محايد	لا أتفق	لا أتفق تماماً
.1	يحقق تطبيق التعليم المدمج في المجال المحاسبي الفائدة للطالب.					
.2	يسهم التعليم المدمج في المجال المحاسبي في رفع مستوى فهم الطالب للمادة.					
.3	يسهم التعليم المدمج في المجال المحاسبي في حث الطالب على المتابعة الجادة للمواد الدراسية.					
.4	يسهم التعليم المدمج في المجال المحاسبي في تهيئة الطالب لسوق العمل					
.5	يساعد التعليم المدمج في المجال المحاسبي على اكتشاف مهارات الطالب وتنميتها وتطويرها.					
.6	يؤدي استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي إلى تنمية مهارات الطالب المحاسبية لتزامن التدريب العملي مع الدراسة النظرية المحاسبية.					

.7	يساعد التعليم المدمج في المجال المحاسبي على تعزيز ثقافة التعليم الذاتي لدى الطالب.					
.8	يسهم التعليم المدمج في المجال المحاسبي في تهيئة الطالب للتعامل مع الحالات التطبيقية.					
.9	يحد التعليم المدمج في المجال المحاسبي من فرص الغش لدى الطالب.					
.10	يسمح التعليم المدمج في المجال المحاسبي للطالب بحل الواجبات في المنزل وارسالها ألكترونياً إلى التدريسي مما يتيح الفرصة لمشاركة عدد أكبر من الطلبة في حل الواجبات والتمارين التطبيقية.					
.11	يوفر التعليم المدمج في المجال المحاسبي للطالب القدرة على تطبيق أنظمة محاسبية متطورة تتناسب مع التطورات التكنولوجية التي تواجه منظمات الأعمال.					
.12	يسهم التعليم المدمج في المجال المحاسبي في خفض التكاليف عن كاهل الطالب					
.13	يسمح التعليم المدمج في المجال المحاسبي بالتفاعل بين الطالب وزملاءه وأستاذ المادة					
.14	يتيح التعليم المدمج في المجال المحاسبي المشاركة الصفية للطالب.					
.15	يتيح التعليم المدمج في المجال المحاسبي الفرصة للطالب لتوجيه الاستفسارات المباشرة لأستاذ المادة والحصول على إجابات مقنعة لها.					

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

16.	يوفر التعليم المدمج في المجال المحاسبي العدالة لدى التدريسي في الحكم على مستوى الطالب.					
17.	يوفر التعليم المدمج في المجال المحاسبي محتوى تعليمي متنوع (محاضرات حضورية داخل القاعات الدراسية، محاضرات إلكترونية نصية وفيديوية، مواقع الكترونية، نقاشات تفاعلية) يساعد الطالب في فهم المقررات المحاسبية بشكل جيد.					
18.	يرضي التعليم المدمج في المجال المحاسبي الاحتياجات التعليمية لطالب قسم المحاسبة في الجامعات العراقية.					

المحور الثالث: دور التعليم المحاسبي المدمج في تحقيق التنمية المستدامة في العراق:

ت	الأسئلة	أتفق تماماً	أتفق	محايد	لا أتفق	لا أتفق تماماً
1.	يسهم استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي في زيادة دافعية الطالب نحو التعلم.					
2.	يمنع استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي الهدر الكمي (التسرب والرسوب).					
3.	يمنع استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي الهدر النوعي (عدم إكمال الدراسة وعدم إتقان مهارات أساسية).					

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

4.	يؤدي استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي خلال فترات الأوبئة والأمراض إلى تحسين الصحة العامة للمجتمع وتقليل نسبة انتشار الأمراض بين الطلبة والتدريسيين.					
5.	يحقق استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي المواءمة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل.					
6.	يساعد استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي على اكساب الطالب لمهارات ومعارف تساعده على ايجاد فرص عمل بدل التركيز على التوظيف (اتجاه الخريجين إلى انشاء مشاريع خاصة).					
7.	يتيح استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي للطالب اكتساب المفاهيم النظرية والعملية والمهارات المهنية المتوافقة مع احتياجات سوق العمل وبما يحقق التنمية المستدامة.					
8.	ينمي استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي شخصية الطالب القادرة على التفكير العملي الموضوعي الناقد والسليم.					
9.	يسهم استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي في تطوير مهارات الطالب الخاصة باستخدام الوسائل الحديثة للتواصل مثل Google meet، Zoom، Free Conference وغيرها.					

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

.10	يتطلب استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي دخول الطالب في دورات تدريبية داخل جامعته او خارجها من اجل تطوير مهاراته الإليكترونية أو التقنية.					
.11	يتطلب استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي دخول الطالب في دورات تدريبية داخل جامعته أو خارجها من اجل تطوير مهاراته المهنية.					
.12	تتوفر في الجامعة البنى التحتية اللازمة لاستخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي.					
.13	يتطلب استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي من الطالب توفير مستلزمات التعليم الرقمي كالإنترنت والهواتف النقالة والحواسيب ويواجه بعض الطلبة صعوبات مالية في توفيرها.					
.14	يتيح استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي للطالب الفرصة لاكتساب القيم الأخلاقية التي يحتاجها لممارسة المهنة المحاسبية.					
.15	يحقق استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي أهداف التنمية المستدامة في العراق					

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

ملحق 4 استمارة استبيان التدريسيين

استمارة استبيان البحث الموسوم

التجربة العراقية في التعليم المحاسبي المدمج ودورها في تحقيق التنمية المستدامة

السلام عليكم أساتذتنا الأفاضل:

نحن بصدد إعداد بحث لاختبار مدى نجاح التجربة العراقية في مجال التعليم المحاسبي المدمج ودورها في تحقيق التنمية المستدامة ولتحقيق أهداف البحث ولكونكم محور أساسي في العملية التعليمية نرجو تفضلكم بالإجابة على الاستبانة المرفقة والمخصصة للأغراض البحثية فقط شاكرين تعاونكم معنا مع وافر التقدير.

الباحثون

مصطلحات البحث:

التعليم الإلكتروني: هو نظام حديث للتعليم باستخدام وسائل الاتصال الحديثة وشبكة الأنترنيت والوسائط المتعددة، ويعتمد على إيصال المعلومة بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة ممكنة.

التعليم التقليدي: هو نظام للتعليم يعتمد على ثلاثة ركائز أساسية هي المعلم والمتعلم والمعلومة يستخدم الوسائل التعليمية القديمة والطرائق التقليدية التي تعتمد على تلقين المناهج والمحتوي للطلاب وكذلك استخدام الوسائل التعليمية القديمة مثل الكتاب المنهجي والسبورة والقلم ويشترط تواجد المعلم والمتعلم في مكان واحد أثناء وقت التعلم.

التعليم المدمج: هو طريقة للتعليم تهدف إلى مساعدة المتعلم على تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة، وذلك من خلال الدمج بين أشكال التعليم التقليدية وبين التعليم الإلكتروني بأنماطه داخل قاعات الدراسة وخارجها.

التنمية المستدامة: هي تغير حضاري يستهدف الارتقاء بالمجتمع اقتصادياً واجتماعياً وتكنولوجياً وثقافياً وتوظيف كل الموارد المادية والطبيعية والبشرية من أجل صالح الجميع.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

المحور الأول: معلومات تعريفية:

1. نوع المؤسسة التعليمية ○تعليم أهلي ○تعليم حكومي
2. الجنس ○ذكر ○انثى
3. السن ○أقل من 30 سنة ○30 – 50 سنة ○أكثر من 50 سنة
4. سنوات الخدمة الجامعية الفعلية ○أقل من 5 سنوات ○5 – 15 سنة ○أكثر من 15 سنة

المحور الثاني: مدى نجاح التجربة العراقية في مجال التعليم المحاسبي المدمج:

ت	الأسئلة	أتفق تماماً	أتفق	محايد	لا أتفق	لا أتفق تماماً
1.	يحقق تطبيق التعليم المدمج في المجال المحاسبي الفائدة للتدريسي.					
2.	يقلل التعليم المدمج في المجال المحاسبي الوقت والجهد المبذول من التدريسي في إعداد وتهيئة المحاضرة.					
3.	يتيح التعليم المدمج في المجال المحاسبي للتدريسي الوقت للقيام بالأنشطة العلمية المختلفة.					
4.	يتيح التعليم المدمج في المجال المحاسبي المشاركة الصفية للطالب.					
5.	يوفر التعليم المدمج في المجال المحاسبي للتدريسي طرائق ووسائل مختلفة لتشجيع الطلبة على المشاركة في المحاضرة.					

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

.6	يوفر التعليم المدمج في المجال المحاسبي للتدريسي طرائق ووسائل مختلفة لإيصال المادة العلمية الى الطلبة.					
.7	يوفر التعليم المدمج في المجال المحاسبي للتدريسي طرائق ووسائل مختلفة لتقويم مستويات الطلبة.					
.8	يسمح التعليم المدمج في المجال المحاسبي للتدريسي متابعة غيابات الطلبة.					
.9	يساعد التعليم المدمج في المجال المحاسبي التدريسي في التهيئة المبكرة للطالب للتعامل مع الحالات التطبيقية.					
.10	يوفر التعليم المدمج في المجال المحاسبي الفرصة للحد من حالات الغش لدى الطلبة.					
.11	يسمح التعليم المدمج في المجال المحاسبي للطالب حل الواجبات في المنزل وارسالها ألكترونياً إلى التدريسي مما يتيح الفرصة لمشاركة عدد أكبر من الطلبة في حل الواجبات والتمارين التطبيقية.					
.12	يسهم التعليم المدمج في المجال المحاسبي في خفض التكاليف عن كاهل التدريسي.					
.13	يسمح التعليم المدمج في المجال المحاسبي بالتفاعل بين الطالب وزملاءه وأستاذ المادة.					
.14	يتيح التعليم المدمج في المجال المحاسبي الفرصة للطالب لتوجيه الاستفسارات المباشرة لأستاذ المادة والحصول على إجابات مقنعة لها.					

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

.15	يساعد التعليم المدمج في المجال المحاسبي التدريسي الحكم بشكل عادل على مستوى الطالب.					
.16	يستلزم استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي امتلاك التدريسي القدرة على التعامل مع الأنظمة المحاسبية المتطورة التي يحتاجها الطالب لمواكبة التطورات التكنولوجية التي تواجه منظمات الأعمال.					
.17	يوفر التعليم المدمج في المجال المحاسبي محتوى تعليمي متنوع (محاضرات حضورية داخل القاعات الدراسية، محاضرات إلكترونية نصية وفيديوية، مواقع إليكترونية، نقاشات تفاعلية) تساعد التدريسي في إيصال المادة العلمية إلى الطلبة بشكل جيد.					
.18	يتوافق التعليم المدمج في المجال المحاسبي مع متطلبات معايير التعليم المحاسبي الدولية.					
.19	يحقق التعليم المدمج في المجال المحاسبي المستخدم في الجامعات العراقية المتطلبات التعليمية التي تستلزمها طبيعة الدراسة المحاسبية.					
.20	يسهم التعليم المدمج في المجال المحاسبي في القضاء على الفجوة الموجودة بين مناهج التعليم المحاسبي التقليدي واحتياجات التوظيف في سوق العمل.					
.21	يتطلب التعليم المدمج في المجال المحاسبي من التدريسي امتلاك مهارات وقدرات وخبرات خاصة.					

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

.22	يرضي التعليم المدمج في المجال المحاسبي المتطلبات التعليمية التي يحتاجها التدريسي لتدريس المواد المحاسبية في قسم المحاسبة في الجامعات العراقية.					

المحور الثالث: دور التعليم المحاسبي المدمج في تحقيق التنمية المستدامة في العراق:

ت	الأسئلة	أتفق تماماً	أتفق	محايد	لا أتفق	لا أتفق تماماً
.1	يسهم استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي في زيادة دافعية التدريسي نحو التعلم.					
.2	يؤدي استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي إلى تحقيق التنمية البشرية المستدامة من خلال توفير وسائل التنمية البشرية الذاتية (مكتبات ووسائل اتصال حديثة...).					
.3	يؤدي استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي إلى تحقيق التنمية البشرية المستدامة من خلال الابتعاد عن التكوين النظري المعتمد على التلقين والتركيز على نوعية التعليم.					
.4	يسمح استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي للتدريسي تحديث المفردات الدراسية لتتلاءم مع حاجة المجتمع وتحقيق التنمية البشرية المستدامة.					

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

					يؤدي استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي خلال فترات الأوبئة والأمراض إلى تحسين الصحة العامة للمجتمع وتقليل نسبة انتشار الأمراض بين الطلبة والتدريسيين.	.5
					يحتاج استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي إلى إعادة النظر في المناهج الدراسية الحالية لأقسام المحاسبة في الجامعات العراقية ليسهم في تحقيق التنمية المستدامة.	.6
					يستلزم استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي ربط المقررات الدراسية مع أهداف التنمية المستدامة.	.7
					يعطي استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي للتعليم مضمونه الاجتماعي والاقتصادي من خلال الربط بين أهداف التعليم ومضامينه وأهداف التنمية المستدامة ومضامينها.	.8
					يحقق استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي المواءمة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل.	.9
					يحقق استخدام التعليم المدمج بشكل عام وفي المجال المحاسبي بشكل خاص التعليم الجيد.	.10
					يوفر استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي مخرجات متعلمة ومدربة تساعد في تطور المجتمع وتنشيط حركة التنمية المستدامة.	.11

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

					يسهم استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي في تطوير مهارات التدريسي الخاصة باستخدام التقنيات التعليمية الحديثة مثل Google classroom، Admodo، وغيرها.	12.
					يتطلب استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي دخول التدريسي في دورات تدريبية داخل جامعته او خارجها من اجل تطوير مهاراته الإليكترونية أو التقنية.	13.
					تتوفر في الجامعة البنى التحتية اللازمة لاستخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي.	14.
					يتطلب استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي من التدريسي توفير مستلزمات التعليم الرقمي مثل الإنترنت والهواتف النقالة والحواسيب ويواجه بعض التدريسيين صعوبات مالية في توفيرها.	15.
					سعت الجامعة التي انتسب إليها إلى تنفيذ ورش ودورات تدريبية للتدريسيين من أجل تنمية مهاراتهم الرقمية للتعامل مع البرامج والمنصات الإليكترونية بجودة عالية.	16.
					يتطلب استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي التعاون والشراكة والتنسيق بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	17.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

	وسوق العمل لمعرفة احتياجاته من المخرجات وبما يحقق التنمية المستدامة.					
.18	يتطلب استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي التعاون والشراكة والتنسيق بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وسوق العمل لوضع المناهج الدراسية وبما يحقق التنمية المستدامة.					
.19	يحقق استخدام التعليم المدمج في المجال المحاسبي أهداف التنمية المستدامة في العراق.					

JOURNAL OF HUMAN DEVELOPMENT AND EDUCATION FOR SPECIALIZED RESEARCH| VOL: 8 ISSUE:3 |July 2022

مجلة التنمية البشرية والتعليم للأبحاث التخصصية| المجلد 8 العدد 3 |تموز/ يوليو 2022

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

فاعلية التدريب الإليكتروني المتزامن في إكساب المعلمين مهارات تصميم المواقع الإليكترونية من وجهة نظر معلمي تقنية المعلومات بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان.

The effectiveness of Synchronous training in providing teachers a web design skills based on information technology teachers point of view in Al Batinah North governorate in Oman

وضحاء بنت عبد الله بن سباع السعدي، مشرفة تقنية معلومات بوزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان

Wadhha bint Abdullah bin Subaa Alsaadi
IT supervisor in the Ministry of Education
Wadha6042@moe.om

قاسم بن عبد الله بن حسن العجمي، أستاذ مساعد تكنولوجيا التعليم بجامعة الشرقية، سلطنة عمان

Qasim bin Abdullah bin Hassan Alajmi
Assistant Professor of Educational Technology at A'sharqiyah University
Alajmi.qasim @gmail.com

1433هـ-2022م

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

Received |12|05|2022 – Accepted 28|06|2022 – Available online 15|07|2022

Abstract

This study aimed to reveal the effectiveness of synchronous e_training in providing teachers with web design skills from the point of view of information technology teachers in the North Al Batinah Governorate in the Sultanate of Oman, by knowing the teachers' point of view about the impact of e_training programs on their performance, and revealing significant differences Statistics in teachers' perspectives on the effectiveness of the synchronous e_training program due to the variables (gender and years of experience). The researchers used the descriptive approach on an intentional sample of (55) teachers of information technology in the North AlBatinah Governorate. The results of this study revealed that the effectiveness of synchronous e_training in providing teachers with web design skills ranged from high to very high, where the axis of teaching presence attendance came in the first place at a very high degree with an average of (4.41), while social presence came in the third place at a high degree with an average of (4.07), and the degree of effectiveness of the axis as a whole was very high, with an average of (4.28) and it was clear that there were no statistically significant differences due to the gender variable and years of experience. In light of these results, the study recommended activating synchronous e_training programs in training teachers on educational developments, paying attention to the element of Social interaction in synchronous e_training programs by providing interactive activities during the training period. Furthermore, Conducting more studies on the effectiveness of simultaneous e-training programs on a sample of teachers in different disciplines.

Keywords: e-training - simultaneous e-training - teachers' point of view - training effectiveness.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

الملخص

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن فاعلية التدريب الإليكتروني المتزامن في إكساب المعلمين مهارات تصميم المواقع الإليكترونية من وجهة نظر معلمي تقنية المعلومات في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، وذلك من خلال معرفة وجهة نظر المعلمين حول تأثير برامج التدريب الإليكتروني على أدائهم، والكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين حول فاعلية البرنامج التدريبي الإليكتروني المتزامن تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي – سنوات الخبرة). استخدم الباحثون المنهج الوصفي على عينة قصدية تكونت من (55) معلم ومعلمة تقنية معلومات بمحافظة شمال الباطنة. وأسفرت نتائج هذه الدارسة أن فاعلية التدريب الإليكتروني المتزامن في إكساب المعلمين مهارات تصميم المواقع الإليكترونية تراوحت بين مرتفع إلى مرتفع جدا، حيث جاء محور الحضور التدريسي في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة جدا بمتوسط (4.41)، بينما جاء الحضور الاجتماعي في المرتبة الثالثة بدرجة مرتفعة بمتوسط (4.07) ، كما بلغت درجة فاعلية المحور ككل مرتفعة جدا بمتوسط (4.28). واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بتفعيل برامج التدريب الإليكتروني المتزامن في تدريب المعلمين على المستجدات التربوية، الاهتمام بعنصر التفاعل الاجتماعي في برامج التدريب الإليكتروني المتزامنة من خلال توفير أنشطة تفاعلية خلال فترة التدريب. إجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية برامج التدريب الإليكتروني المتزامن على عينة من المعلمين في تخصصات مختلفة.

الكلمات المفتاحية: التدريب الإليكتروني– التدريب الإليكتروني المتزامن– وجهة نظر المعلمين — فاعلية التدريب.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

المقدمة

يعد المعلم ركنا مهما من أركان المنظومة التربوية، يؤثر بشكل كبير على أداء الطلاب من خلال ما يظهره من تمكن علمي وقدره على توظيف استراتيجيات التدريس المختلفة. لذلك يعد تطوير أداء المعلمين من خلال تدريبهم على المستجدات التربوية هدفا رئيسا لأي منظومة تربوية تسعى للارتقاء بنظام التعليم. يشهد العالم في السنوات الأخيرة طفرة تكنولوجية متسارعة أثرت على نواحي الحياة المختلفة وساهمت بشكل كبير في حل الكثير من القضايا، ولم تكن مؤسسات التعليم والتدريب في معزل عن هذا التطور. حيث يعد التدريب الإليكتروني أحد نواتج هذا التطور الذي سعت الى تطبيقه العديد من المؤسسات نظرا لمميزاته في استيعابه للأعداد الكبيرة من الأفراد وقدرته على تجاوز المعوقات الجغرافية والمتمثلة في بعد الأفراد عن مراكز التدريب وصعوبة الوصول إليها(مندور، 2017)،ونظرا للظروف التي خلفتها جائحة كورونا لم يعد التدريب الإليكتروني خيارا للمؤسسات وإنما اصبح ضرورة لضمان استمرارية تطوير أداء أفرادها. ولكون التدريب يعد أسلوبا مهما لتطوير أداء الأفراد، وحاجة مستمرة لدى المؤسسات لضمان اكتساب أفرادها للخبرات والممارسات العملية بكفاءة عالية وإتقان بحيث يحقق أهداف المؤسسة بما يتناسب مع المتطلبات العالمية، فقد أولت المؤسسات التربوية اهتماما كبير بتوفير فرص التدريب للجميع ومواكبة المستجدات التكنولوجية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يعد التدريب الإليكتروني المتزامن هو أحد أساليب التدريب التي قدمها لنا التطور التكنولوجي والذي ظهر في منتصف التسعينات من القرن الماضي، ويعرف (Amara & Atia, 2016) التدريب الإليكتروني المتزامن على انه نمط من أنماط

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

التدريب الإليكتروني الذي يتفاعل فيه المدرب والمتدرب بواسطة تكنولوجيا اتصالات المعلومات في نفس الوقت . وبالرغم من زيادة الإقبال على التدريب الإليكتروني وزيادة الإنفاق على هذا الجانب إلا انه ليس بالضرورة ان يكون ذا فاعلية في تطوير أداء المعلمين (Dede et al., 2009)، وذلك لأن نجاح هذه النوع من التدريب يرتبط بعوامل عديده ،حيث يرى Subramanian and Budhrani(2020) أن نجاح أي برنامج تدريبي عبر الإنترنت يعتمد على عدة عوامل منها وضوح تعليمات المدرب ومستوى التحدي في أنشطة التدريب وردود الفعل الداخلية للمتدرب .من جهة أخرى يرى Dwyer (2002) أن التدريب عبر الإنترنت يمكن أن يكون فعالًا إذا كان محتوى التدريب مناسبًا للمتدربين ومنظمًا وفقًا لاحتياجاتهم التدريبية ويعزز رغبتهم في التدريب .كما يؤكد Garrison وآخرون (2001)أن فاعلية بيئات التعلم الإليكترونية تتقاطع في ثلاث عناصر أساسية هي الحضور التدريسي وهو عبارة عن الدور الذي يلعبه المدرب خلال التدريب او التعليم والحضور الاجتماعي والذي أشار إليه Garrison (2009)بأنه قدرة المتدربين على الاندماج في بيئة التعلم الافتراضية ، والتواصل بشكل هادف ، وتطوير العلاقات الشخصية من خلال إبراز شخصياتهم الفردية والاجتماعية بين المتدربين والعنصر الثالث هو الحضور المعرفي وهو عبارة عن قدرة الفرد على بناء معنى لعملية التعلم في مجتمع من المتعلمين، من خلال الاستكشاف والبناء وتأكيد الفهم والتفكير المستمر واتخاذ القرار (Garrison, 2009).

يلعب المدرب دورا مهاما في نجاح عملية التدريب الإليكتروني من خلال قدرته على إعطاء تعليمات واضحة وتقديم ملاحظات في الوقت المناسب أثناء عملية التعلم ،وتحمله مسؤولية استمرارية التواصل مع المتدربين ويجاد بيئة تفاعلية يكتسب من خلالها المتدرب خبرات جديدة(Anderson et al., 2001) .كما يشكل التفاعل الاجتماعي بين المدرب

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

والمتدربين وتفاعل المتدربين فيما بينهم عنصرا مهما في نجاح البرامج التدريبية ،ولا سيما البرامج التدريبية الإليكترونية لكونه يساهم في حل مشكلة شعور الأفراد بالعزلة (Drange & Roarson, 2015)ويعتمد نجاح التفاعل الاجتماعي عبر الإنترنت على قدرة الأفراد على إبراز هويتهم والتفاعل مع بعضهم البعض وكيفية قيام المدرب ببناء العلاقات البشرية وإنشاء بيئة داعمة (D'Alessio et al., 2019).

وتؤكد دراسة (D'Alessio et al., 2019)أهمية التفاعل في بيئات التعلم الإليكتروني والتي تم تطبيقها على الطلاب الجامعيين في جامعة ولاية كاليفورنيا نورثريدج، حيث هدف الدراسة الى استكشاف تأثير تصرفات المعلم على تصورات الطلاب للتواصل الاجتماعي وانعكاس ذلك التأثير على أداء الطلاب. وجدت أن الطلاب الذي حصلوا على درجات متدنية يرجعون ذلك إلى عدم تفاعل المعلم معهم وعدم تقديمه الدعم الكافي أثناء عملية التعلم، بينما الطلاب الحاصلين على درجات أعلى يرجعون ذلك الى تفاعلهم مع بعضهم البعض، وسرعة وجودة التغذية الراجعة التي قدمها المعلمون في أثناء المناقشات.

ويشير باحثون آخرون(Garcia-Paine, 2012; Sheridan & Kelly, 2010) إلى أهمية دور المدرب في التدريب الإليكتروني من خلال قدرته على تقديم الدعم للمتدربين وفقا لاحتياجاتهم وقدرته على تعزيز التفاعل فيما بين المتدربين والذي يسهم في بناء الثقة بالنفس لدى الأفراد وزيادة تقديرهم لذاتهم. كما أظهرت نتائج دراسة Almasi and Zhu, (2020)والتي هدفت الى التحقق من تصورات الطلاب للوجود المعرفي وعلاقته بالأداء الاكاديمي في دورات التعلم الإليكتروني، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من 351 طالبا من جامعات تنزانية مختلفة ،وأظهرت نتائج

التحليل ان الطلاب أبلغوا عن وجود معرفي مرتفع يقابله ارتفاع في المستوى الأكاديمي ، كما أظهرت نتائج تحليل البيانات أن الطلاب اكتشفوا المعلومات من خلال التفاعل في مناقشات المجموعة والعروض التقديمية ، وكان الدافع الرئيسي هو طرح أسئلة من المعلمين . حيث قام الطلاب بدمج وتطبيق معارفهم من خلال المناقشة فيما بينهم وتعليم الآخرين وممارسة ما تعلموه.

مما تقدم تظهر أهمية دور المدرب والتفاعل الاجتماعي والحضور المعرفي في نجاح الدورات التدريبية عن بعد. في المقابل فإن بيئات التدريب التي تفتقر إلى المشاركة والتفاعل هي بيئات غير جذابة. يؤدي ضعف التواصل مع المدرب أو التأخر في الاستجابة أو عدم وجود إشارات لفظية أو نصية من المدرب أو غيره من المتدربين إلى الشعور بالوحدة والعزلة التي تنعكس سلبًا على موقفهم تجاه التدريب الإليكتروني(Drange & Roarson, 2015) . لذلك ركز الباحثون في هذه الدراسة على دراسة وجهات نظر المعلمين حول فاعلية البرنامج التدريبي من خلال ثلاثة أبعاد وهي دور المدرب والتفاعل الاجتماعي والحضور المعرفي.

اهتم العديد من الباحثين بدراسة تأثير التدريب الإليكتروني على أداء المتدربين ومعرفة اتجاهاتهم نحو هذا النوع من التدريب ووضع المقترحات الأزمة لتطويرها منها دراسة حجازي(2021) والتي هدفت الى التعرف على فاعلية استخدام التدريب الإليكتروني المتزامن على بعض المتغيرات البدنية والمهارية لكرة اليد، قام الباحث باتباع المنهج التجريبي ،تم اختيار العينة بشكل قصدي حيث تم اختيار 20 طالب من الطلاب الممارسين للعبة كرة اليد، وتم تقسيمهم الى مجموعتين (10)طلاب في المجموعة الضابطة و(10)طلاب في المجموعة التجريبية ،وتم إجراء قياس قبلي وبعدي .كانت

مدة البرنامج التدريبي 8 أسابيع وقد توصل الباحث الى وجود تاثير إيجابي للبرنامج التدريبي المتزامن على جميع المتغيرات قيد الدراسة (البدنية والمهارية والهجومية)فقد أظهرت نتائج التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي عند مستوى(0.05) لصالح القياس البعدي.

أيضا دراسة البراشدية (2018) هدفت الى قياس أثر برنامج إليكتروني قائم على تفريد التدريب في التنمية المهنية لأخصائي التوجيه المهني وكذلك أثر متغيرات النوع والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية للمدرسة. استخدمت الباحثة المنهج التجريبي على عينة عشوائية طبقية مكونة من (21)من أخصائي التوجيه المهني بمحافظة جنوب الباطنة وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود أثر دال إحصائيا للبرنامج التدريبي الإليكتروني القائم على تفريد التدريب في التنمية المهنية لأخصائي التوجيه المهني ،وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اختبار التنمية المهنية القبلي والبعدي تعزى لاختلاف النوع الاجتماعي أو المرحلة التعليمية ،بينما توجد فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حاملي درجة البكالوريوس.

من جهة أخرى قام Aljamodi (2018) ,)بإجراء دراسة للتحقق من فاعلية برامج التدريب المقدمة للمعلمين بمراكز التدريب والإنماء المهني بسلطنة عمان من وجهة نظر المتدربين ،والكشف عن ما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لفاعلية البرامج التدريبة تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي والمرحلة الدراسية ،وعدد مرات حضور البرنامج التدريبي. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة قصدية من المعلمين الذين تلقوا تدريبا في العام 2016بمركز التدريب بمحافظة الداخلية والبالغ عددهم 291 معلما ومعلمة. وقد أظهرت

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد العينة عن فاعلية برامج التدريب جاءت بشكل عام عالية، كما أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة فاعلية البرامج التدريبية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح أصحاب الخبرة من (5-10) سنوات، وكذلك لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، ومتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدراسات العليا. في حين أن النتائج لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية حول متغير المرحلة الدراسية وعدد مرات الحضور للبرنامج التدريبي.

واجرى Peart (2017) دراسة لمعرفة أراء المعلمين حول التدريب على استخدام الهواتف النقالة في التدريس وأثرها على دافعية التعلم لدى الطلاب. استخدم الباحث المقابلات الشخصية لجمع البيانات حيث تكونت عينة الدراسة من (16)معلما ومعلمة . وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن تأكيد المعلمين على فاعلية استخدام الهواتف النقالة في زيادة دافعية الطلاب للتعلم وجاءت توصياتهم في نهاية المقابلة بضرورة توفير هذا النوع من التدريس في جميع المدارس.

قام أيضا سيف (2016) بدراسة العلاقة بين برنامج تدريبي إليكتروني و تنمية مهارات إنتاج الاختبارات الإليكترونية والتفكير الناقد لدى الطلبة المعلمين ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الشبه تجريبي على عينة مكونة من (25)طالبا معلما. ولجمع البيانات استخدم الباحثون أداتين هما بطاقة تقييم منتج (الاختبار الإليكتروني)، واختبار التفكير الناقد. وقد أكدت نتائج هذه الدراسة فاعلية التدريب الإليكتروني عبر الإنترنت في تنمية مهارات إنتاج الاختبارات الإليكترونية ومهارات التفكير الناقد ، وقد أوصى الباحثون بتطوير أساليب تدريب وإعداد المعلمين قبل الخدمة والأخذ ببرامج التدريب الإليكتروني .

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

أهمية الموضوع.

بالرغم من مميزات التدريب الإليكتروني والتي تغلبت على معوقات التدريب وجها لوجه إلا أنه لا تزال هناك مخاوف لدى العديد من الباحثين حول فاعلية هذه البرامج (Dede et al., 2009). تكمن أهمية هذه الدراسة في تسليطها الضوء على أحد أساليب التدريب الإليكتروني وأثره على ممارسات المعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم كما يمكن أن تساهم في تقديم مؤشرات للقادة التربويين وصناع السياسات حول أهمية التطوير المهني عبر الإنترنت كحل حيوي لتلبية الاحتياجات التدريبية المتنوعة للمعلمين.

مشكلة الدراسة

قبل انتشار جائحة كورونا كان يتم تدريب معلمين تقنية المعلومات بشكل مباشر وجها لوجه، إلا أن هذا النوع من التدريب لم يعد متاحا خلال الجائحة، لذلك لجأت وزارة التربية والتعليم الى تعميم نظام التدريب الإليكتروني المتزامن، ونظرا للحاجة الى دراسة تأثير هذا النوع من التدريب على أداء المعلمين جاءت هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على مدى فاعلية التدريب الإليكتروني المتزامن في إكساب المعلمين مهارات تصميم المواقع الإليكترونية من وجهة نظر معلمي تقنية المعلومات في محافظة الباطنة شمال بسلطنة عمان.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

2. الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين حول فاعلية البرنامج التدريبي الإليكتروني المتزامن تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي – سنوات الخبرة)

أسئلة الدراسة:

1- ما مدى فاعلية التدريب الإليكتروني المتزامن في إكساب المعلمين مهارات تصميم المواقع الإليكترونية من وجهة نظر معلمي تقنية المعلومات في محافظة الباطنة شمال بسلطنة عمان؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي تقنية المعلومات حول فاعلية برنامج تدريبي إليكتروني متزامن في إكساب المعلمين مهارات تصميم المواقع الإليكترونية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي تقنية المعلومات حول فاعلية برنامج تدريبي إليكتروني متزامن في إكساب المعلمين مهارات تصميم المواقع الإليكترونية تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اتبع الباحثون في هذه الدراسة المنهج الوصفي، ذلك من خلال تطبيق مقياس مجتمع الاستقصاء، حيث يتم تطبيقه بعد تعريض الفئة المستهدفة لبرنامج تدريبي في تصميم المواقع الإليكترونية ،بهدف معرفة مدى فاعلية التدريب الإليكتروني المتزامن في إكساب المعلمين مهارات تصميم المواقع الإليكترونية من وجهة نظر معلمي تقنية المعلومات

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان و للكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين حول فاعلية البرنامج التدريبي الإليكتروني المتزامن تعزى لمتغيرات(النوع الاجتماعي – سنوات الخبرة).

عينة الدراسة

تم تطبيق الدراسة على عينة قصدية من معلمي تقنية المعلومات في محافظة الباطنة شمال الذين يدرسون منهج الصف العاشر حيث بلغ حجم العينة 55معلم ومعلمة.

أدوات الدراسة

1– مقياس مجتمع الاستقصاء: قام الباحثون بتبني مقياس مجتمع الاستقصاء، الذي تم تطويره من قبل مجموعة من الباحثين. مع إجراء بعض التعديلات عليه بما يتناسب وطبيعة البرنامج التدريبي ،تتكون الاستبانة من ثلاثة أبعاد ،بعد أداء المدرب ويتضمن 12 فقرة ،بعد التفاعل الاجتماعي ويتكون من سبع فقرات ،بالإضافة الى بعد الحضور المعرفي ويتكون من 5 فقرات(Bangert, 2009).

صدق الأداة

تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال قياس صدق الاتساق الداخلي، فقد تم حساب الارتباط بين متوسطات محاور المقياس، وبين المتوسط الكلي المقياس وجدول (2) يوضح معاملات الارتباط بين متوسطات المحاور والمتوسط الكلي.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

جدول رقم (2) معاملات الارتباط بين متوسطات المحاور والمتوسط العام للاستبانة

المحور	الحضور التدريسي- التصميم والتنظيم	الحضور الاجتماعي	الحضور المعرفي	الكلي
الحضور التدريسي- التصميم والتنظيم	-	**0.56	**0.76	**0.88
الحضور الاجتماعي			**0.80	**0.86
الحضور المعرفي				**0.95

يتضح من الجدول رقم (2) أن المحاور ترتبط فيما بينها ارتباط دال احصائيا عند (α=0.01)، كما أن المحاور ترتبط بالمتوسط الكلي ارتباط دال إحصائيا عند (α=0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.86-0.95). وهذا يدل على أن الارتباط مرتفعا. كما تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات ومتوسط المحور الذي تنتمي إليه. الجدول رقم (3) يبين معاملات الارتباط بين المفردات والمحاور التي تنتمي إليها.

الجدول رقم (3) معاملات الارتباط بين المفردات ومتوسط المحور الذي تنتمي إليه.

المفردة	الحضور التدريسي	المفردة	الحضور الاجتماعي	المفردة	الحضور المعرفي
1	**0.51	1	**0.52	1	**0.61
2	**0.59	2	**0.49	2	**0.70
3	**0.75	3	**0.51	3	**0.71

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

4	**0.78	4	**0.59	4	**0.54
5	**0.69	5	**0.48	5	**0.85
6	**0.80	6	**0.46	6	**0.74
7	**0.81	7	**0.70	7	**0.76
8	**0.85				
9	**0.67				
10	**0.60				
11	**0.83				
12	**0.72				

يتضح من الجدول رقم (3) أن جميع الفقرات ترتبط بالمحاور التي تنتمي إليها ارتباطا دالا إحصائيا عند (α=0.01). مما يدل على تمتع المقياس بمقدار جيد من الصدق الداخلي.

ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات الأداة من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا، على العينة لكل محور من محاور الأداة. والجدول رقم (4) يوضح قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.

الجدول رقم (4) قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

المحور	عدد المفردات	معامل كرونباخ ألفا
الحضور التدريسي	12	0.91
الحضور الاجتماعي	7	0.92
الحضور المعرفي	7	0.94
الاستبانة ككل	25	0.96

يتضح من الجدول رقم (4) أن معاملات كرونباخ ألفا للمحاور تراوحت بين (0.91-0.94) بينما بلغ معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل 0.96، مما يعني تمتع المقياس بثبات عالي.

2- **استبيان قياس مدى اكتساب المهارات المرتبطة بالبرنامج التدريبي** تم بناء فقرات الاستبانة بناءا على المحتوى الذي تم تقديمه للمعلمين، وقد تم عرض الاستبانة على 4 مدربين للتحقق من مدى ارتباط الفقرات بالمحتوى المقدم بالإضافة الى مدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية.

صدق الاستبيان

تم التحقق من صدق الاستبيان عن طريق التأكد من الاتساق الداخلي، فقد تم حساب الارتباط بين المفردات والمتوسط العام للاستبيان. والجدول رقم (5) يوضح معاملات الارتباط.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

الجدول رقم (5) معاملات الارتباط بين المفردات والمتوسط العام للاستبيان

المفردة	1	2	3	4	5	6	7	8
معامل الارتباط	**0.51	**0.83	**0.89	**0.88	**0.85	**0.91	**83.	**0.78

يتضح من جدول (5) أن جميع المفردات ترتبط ارتباطا دالا إحصائيا عند ($\alpha = 0.01$) مع المتوسط العام للاستبيان، فقد تراوحت معاملات الارتباط بين(0.51 -0.91).

ثبات الاستبيان

تم التحقق من ثبات الاستبيان عن طريق حساب معامل كرونباخ ألفا والذي بلغ 0.93، مما يدل على تمتع الاستبيان بثبات عالي.

نتائج الدراسة

السؤال الأول والذي نصه" ما مدى فاعلية التدريب الإليكتروني المتزامن في إكساب المعلمين مهارات تصميم المواقع الإليكترونية من وجهة نظر معلمي تقنية المعلومات في محافظة الباطنة شمال بسلطنة عمان؟" وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. حيث تم استخدام دلالات المتوسطات الحسابية في الجدول رقم (6) للحكم على درجة الفاعلية لكل محور وللمفردات.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

الجدول رقم (6) دلالات المتوسطات الحسابية

فئات المتوسطات الحسابية	معيار الحكم
1.79 –1	ضعيفة جدا
2.59–1.80	ضعيفة
3.39 –2.60	متوسطة
4.19 –3.40	مرتفعة
5 – 4.20	مرتفعة جدا

الجدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور المقياس

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية	الترتيب
الحضور التدريسي	4.41	.42	مرتفعة جدا	الأول
الحضور الاجتماعي	4.07	.59	مرتفعة	الثالث
الحضور المعرفي	4.29	.61	مرتفعة جدا	الثاني
الكلي	4.28	.46	مرتفعة جدا	

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

يتضح من الجدول رقم (7) أن فاعلية التدريب الإليكتروني المتزامن في إكساب المعلمين مهارات تصميم المواقع الإليكترونية تراوحت بين مرتفع إلى مرتفع جدا، حيث جاء محور الحضور التدريسي في المرتبة الأولى بمتوسط (4.41) بدرجة مرتفعة جدا، بينما جاء الحضور الاجتماعي في المرتبة الثالثة بمتوسط (4.07) بدرجة مرتفعة، كما بلغت درجة فاعلية المحور ككل مرتفعة جدا بمتوسط (4.28). كما تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مفردة في المحاور الثلاثة. ويوضح الجدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمفردات محور الحضور التدريسي.

الجدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمفردات محور الحضور التدريسي

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية	الترتيب
1	أبلغنا المدرب موضوعات دورة تصميم مواقع الويب بشكل واضح.	4.70	.47	مرتفعة جدا	الأول
2	ذكر المدرب أهداف دورة تصميم مواقع الويب بشكل واضح.	4.62	.49	مرتفعة جدا	الثاني
3	قدّم المدرب تعليمات واضحة حول كيفية المشاركة في أنشطة البرنامج التدريبي.	4.40	.69	مرتفعة جدا	الثامن
4	حدّد المدرب المدة الزمنية لأنشطة التعلم.	4.48	.50	مرتفعة جدا	الخامس

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

5	وجّه المدرب المشاركين نحو فهم موضوعات البرنامج بطريقة ساعدتني في تنظيم أفكاري.	4.34	.56	مرتفعة جدا	التاسع
6	حافظ المدرب على تفاعل المشاركين في الدورة التدريبية بمشاركتهم في حوار مثمر.	4.50	.58	مرتفعة جدا	الرابع
7	قدّم المدرب التغذية الراجعة بشكل وافٍ حول أنشطة التعلم التي قمنا بتنفيذها.	4.56	.54	مرتفعة جدا	الثالث
8	شجّع المدرب المشاركين في البرنامج على استكشاف مفاهيم، ومهارات جديدة مرتبطة بموضوع التدريب.	4.44	.54	مرتفعة جدا	السادس
9	عزّزت إجراءات المدرب في الدورة التدريبية الشعور بالانتماء إلى المجموعة.	4.20	.67	مرتفعة جدا	العاشر
10	قدّم لي المدرب تقييما ساعدني في فهم نقاط قوتي، ونقاط ضعفي وفقا لأهداف الدورة التدريبية.	3.82	.83	مرتفعة	الحادي عشر
11	قدم المدرب التغذية الراجعة في الوقت المناسب.	4.42	.57	مرتفعة جدا	السابع
12	وضع المدرب وقتا كافيا للتطبيق العملي للأنشطة.	4.44	.61	مرتفعة جدا	السادس

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

يوضح الجدول رقم (8) أن المتوسطات الحسابية لمحور الحضور التدريسي تراوحت بين (3.82- 4.7) بدرجة فاعلية مرتفعة ومرتفعة جدا. مما يشير إلى أن فاعلية البرنامج التدريبي في محور الحضور التدريسي كانت مرتفعة جدا.وهذا يتفق مع دراسة (D'Alessio et al., 2019)و (Garcia-Paine, 2012; Sheridan & Kelly, 2010) حول أهمية دور المدرب في تقديم الدعم الكافي للمتدربين من خلال توفير الأنشطة وطرح الأسئلة مع تقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب كما يعزي الباحثون هذه النتيجة الى تمكن المدربين من استخدام التكنلوجيا والذي ساهم في قدرتهم على إدارة الموقف التدريبي بشكل فعال، لكون المدربين هم مشرفين تقنية معلومات.

يوضح الجدول رقم (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمفردات محور الحضور الاجتماعي.

الجدول رقم (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمفردات محور الحضور الاجتماعي

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية	الترتيب
1	التعرف على المشاركين الآخرين في الدورة أعطاني شعوراً بالانتماء الى المجموعة التدريبية.	3.88	.75	مرتفعة	السابع
2	يشكل التواصل عبر الإنترنت وسيلة ممتازة للتفاعل الاجتماعي.	4.10	.81	مرتفعة	الثالث
3	شعرت بالراحة عند التحدث عبر منصة التدريب الإليكترونية.	3.94	.71	مرتفعة	السادس

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

4	شعرت بالراحة عند المشاركة في النقاش مع الزملاء.	3.98	.68	مرتفعة	الخامس
5	شعرت بالراحة عند التفاعل مع المشاركين الآخرين في الدورة.	4.00	.69	مرتفعة	الرابع
6	شعرت أنّ المشاركين في الدورة التدريبية يحترمون اختلاف وجهات النظر بيننا.	4.36	.63	مرتفعة جدا	الأول
7	ساعدني النقاش مع الزملاء عبر الإنترنت على تطوير روح التعاون بيننا.	4.22	.74	مرتفعة جدا	الثاني

يوضح الجدول رقم(10) أن المتوسطات الحسابية لمفردات محور الحضور الاجتماعي تراوحت بين (4.36-3.88) بمستويات تراوحت بين المرتفعة والمرتفعة جدا. وهذه النتائج تتوافق مع دراسة (Drange & Roarson, 2015)حول أهمية توفير بيئة اجتماعية تعزز الشعور بالانتماء لمجتمع التعلم وعدم شعور الأفراد بالعزلة والذي يضمن استمرارية التدريب. علاوة على ذلك يرى الباحثون أن لدى الأفراد القدرة على التعبير عن رأيهم عبر منصات النقاش الرقيمة بصورة أكبر مما لو كانوا وجها لوجه نظرا لقدرتهم على إخفاء هوياتهم الحقيقية.

ويوضح الجدول رقم (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمفردات محور الحضور المعرفي.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

الجدول رقم (11)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمفردات محور الحضور المعرفي

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية	الترتيب
1	أثارت أنشطة البرنامج فضولي لمعرفة المزيد عن تصميم مواقع الويب	4.18	.69	مرتفعة	السابع
2	شعرت بالحماس لاستكشاف الأسئلة المتعلقة بدورة تصميم المواقع	4.28	.67	مرتفعة جدا	الثالث
3	ساعدني وضع الأفكار وإيجاد المعلومات ذات الصلة على حلّ الأسئلة المتعلقة بالمحتوى التدريبي.	4.24	.74	مرتفعة جدا	الخامس
4	أفادتني النقاشات عبر شبكة الإنترنت في فهم طريقة التعامل مع عناصر HTML المختلفة	4.36	.69	مرتفعة جدا	الثاني
5	ساعدني الربط بين المعلومات الجديدة على الإجابة عن الأسئلة التي أثيرت في أنشطة البرنامج.	4.26	.69	مرتفعة جدا	الرابع
6	ساعدتني أنشطة التعلم في بناء التفسيرات / الحلول.	4.20	3.7	مرتفعة جدا	السادس
7	يمكنني تطبيق المعرفة التي اكتسبتها من البرنامج التدريبي في تدريس المنهج.	4.48	1.7	مرتفعة جدا	الأول

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

يظهر الجدول رقم (11) أن المتوسطات الحسابية لمفردات محور الحضور المعرفي تراوحت بين (4.48-4.18) بمستويات تراوحت بين المرتفعة والمرتفعة جدا. وهذه النتائج تتفق مع دراسة (Almasi & Zhu, 2020) ، حيث أن نوعية الأسئلة التي يطرحها المدرب تساهم في خلق نقاش بين المتدربين والذي بدوره يساعد المتدربين في الربط بين المعلومات الجديدة كما يساهم في تبادل الخبرات بين المتدربين والذي يعزز قدرتهم على تطبيق ما تم اكتسابه خلال مرحلة التدريب في بيئة العمل .

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور استبيان مدى اكتساب المهارات المرتبطة بالبرنامج التدريبي. حيث تم استخدام دلالات المتوسطات الحسابية في جدول (12) للحكم على درجة اكتساب المهارات للمفردات.

جدول (12) دلالات المتوسطات الحسابية

فئات المتوسطات الحسابية	معيار الحكم
1.74 - 1	ضعيفة
2.49 -1.75	متوسطة
3.24 -2.50	عالية
4 -3.25	عالية جدا

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

ويوضح جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور المهارات المرتبطة بالبرنامج.

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية	الترتيب
1	أعرف كيف أخطط لتصميم موقع ويب	2.92	.27	عالية	الاول
2	أستطيع التعامل مع عناصر HTML المختلفة في انشاء القوائم	2.78	.51	عالية	الثاني
3	أستطيع التعامل مع عناصر HTML المختلفة في إنشاء الجداول	2.70	.54	عالية	الثالث
4	أستطيع التعامل مع عناصر HTML المختلفة في إنشاء النماذج	2.68	.62	عالية	الرابع
5	أستطيع تضمين لغة CSS في مستند مكتوب بلغةHTML	2.54	.68	عالية	السادس
6	أستطيع تحسين مظهر صفحات الويب باستخدام الأنماط المختلفة لغةCSS	2.58	.64	عالية	الخامس
7	أعرف خطوات نشر الموقع الإليكتروني الذي قمت بتصميمه	2.54	.61	عالية	السادس
8	أستطيع نشر الموقع الإليكتروني الذي قمت بتصميمه	2.44	.67	متوسطة	السابع
9	الكلي	2.65		عالية	

يوضح جدول (13) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تراوحت بين (2.44- 2.92) وبمستويات تراوحت بين متوسطة وعالية. كما أن المتوسط العام للاستبيان بلغ 2.65 وبمستوى عالي. أي أن اكتساب المتدربين للمهارات المرتبطة بالبرنامج التدريبي كانت عالية. وهذا يتوافق مع دراسة كل من (سيف, 2016) و(حجازي و عبدالرازق, 2021) حول فاعلية التدريب الإليكتروني المتزامن في إكساب المتدربين المهارات المرتبطة بالبرنامج التدريبي. وتؤكد هذه النتائج على ما ذكره Dwyer (2002) أن التدريب عبر الإنترنت يمكن أن يكون فعالًا إذا كان محتوى التدريب مناسبًا للمتدربين ومنظمًا وفقًا لاحتياجاتهم التدريبية .

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر معلمي تقنية المعلومات حول فاعلية برنامج تدريبي إليكتروني متزامن في إكساب المعلمين مهارات تصميم المواقع الإليكترونية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة، ويوضح جدول (14) نتائج اختبار (ت) للفروق في درجة فاعلية التدريب الإليكتروني المتزامن في إكساب المعلمين مهارات تصميم المواقع الإليكترونية وفقا لمتغير النوع الاجتماعي.

الجدول رقم (14) نتائج اختبار ت للعينات المستقلة للفروق في درجة فاعلية التدريب الإليكتروني المتزامن في إكساب المعلمين مهارات تصميم المواقع الإليكترونية وفقا لمتغير النوع الاجتماعي.

المحور	الذكور (ن= 15)	الإناث (ن= 35)	قيمة ت	

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		**مستوى الدلالة**
المقياس ككل	4.35	0.41	4.25	0.47	0.69	0.50

ويوضح الجدول رقم (14) ان مستوى الدلالة هو (0.05) وذلك يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لدى معلمي تقنية المعلومات لمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان. كما تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة للتعرف على الفروق بين متوسطات الذكور والإناث في اكتساب المهارات المرتبطة بالبرنامج التدريبي. ويعزى الباحثون ذلك الى تمكن المتدربين من استخدام التكنلوجيا لكونهم معلمي تقنية معلومات بالإضافة الى وجود احتياج تدريبي لدى الفئتين لكون البرنامج التدريبي هو أحد المستجدات المنهجية للصف العاشر.

الجدول رقم (15) نتائج اختبار ت للعينات المستقلة للفروق في درجة اكتساب المهارات المرتبطة بالبرنامج التدريبي وفقا لمتغير النوع

المحور	**الذكور (ن= 15)**	**الإناث (ن= 35)**	**قيمة ت**	

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		القيمة الاحتمالية
اكتساب مهارات البرنامج	2.65	0.28	2.64	0.54	0.024	0.98

يوضح جدول (15) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متوسط اكتساب المهارات المرتبطة بالبرنامج التدريبي. وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة البراشدية (2018) بعدم وجود فروق تعزى لمتغير النوع الاجتماعي. من جهة أخرى تتعارض نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه نتائج دراسة (Aljamodi, 2018) ،ويمكن تفسير ذلك الى أن ما يتميز به التدريب الإليكتروني من خصائص تقنية ساهمت في تغيير نمط التدريب النمطي المتعارف عليه بالإضافة الى وجود احتياج تدريبي حقيقي لدى المتدربين لكونه أحد المستجدات في منهج تقنية المعلومات للصف العاشر، والذي لم يسبق لهم التدريب عليه.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر معلمي تقنية المعلومات حول فاعلية برنامج تدريبي إليكتروني متزامن في إكساب المعلمين مهارات تصميم المواقع الإليكترونية تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لمعرفة الفروق حول فاعلية البرنامج التدريبي في إكساب المعلمين مهارات تصميم المواقع الإليكترونية وفقا لمتغير سنوات الخبرة. ويوضح الجدول رقم(16) نتائج اختبار التباين الأحادي(ANOVA) لمتغير سنوات الخبرة لعينة الدراسة

الجدول رقم (16) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير سنوات الخبرة لعينة الدراسة.

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الاحتمال
المقياس ككل	بين المجموعات	.28	2	.14	0.64	0.53
	داخل المجموعات	10.27	47	.22		

يوضح الجدول رقم (16) أن مستوى الدلالة لفحص الفروق وفقا لمتغير سنوات الخبرة بلغ (0.64) وهو اعلى من مستوى الدلالة (0.05) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة فاعلية البرنامج التدريبي تعزى لمتغير سنوات الخبرة. كما تم إجراء تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في متوسطات اكتساب المعلمين للمهارات من البرنامج التدريبي وفقا لمتغير سنوات الخبرة. ويوضح جدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستبانة وفقا للمتغير سنوات الخبرة.

الجدول (17) نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير سنوات الخبرة لعينة الدراسة

الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الاحتمال
	بين المجموعات	.52	2	.26	1.18	0.32

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

مدى اكتساب المعلمين للمهارات من البرنامج التدريبي	داخل المجموعات	10.41	47	.22		

يتضح من جدول (17) أن مستوى الدلالة لفحص الفروق وفقا لمتغير سنوات الخبرة بلغ (1.18) وهو اعلى من مستوى الدلالة (0.05) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة في درجة اكتساب معلمي تقنية المعلومات للمهارات من البرنامج التدريبي تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وهذا يتفق مع دراسة البراشدية (2018) والتي تؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير سنوات الخبرة. من جهة أخرى تتعارض هذه النتائج مع نتائج دراسة Aljamodi (2018)، ويعزي الباحثون هذه النتيجة الى عدم وجود خبرة لدى جميع أفراد الفئة المستهدفة في موضوع البرنامج التدريبي بالإضافة الى شعورهم بالمسؤولية لكونه أحد المستجدات المنهجية التي لم يسبق لهم تدريسها في حين كانت دراسة Aljamodi تقيس وجهات نظر المتدربين حول برامج التدريب بشكل عام .

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحثين يوصون بالتالي:

1. تفعيل برامج التدريب الإليكتروني المتزامن في تدريب المعلمين على المستجدات التربوية.
2. الاهتمام بعنصر التفاعل الاجتماعي في برامج التدريب الإليكتروني المتزامنة من خلال توفير أنشطة تفاعلية خلال فترة التدريب.
3. إجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية التدريب الإليكتروني المتزامن مع تطبيقه على عينة من المعلمين في تخصصات مختلفة.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

الخاتمة

نظرا لما يشهده قطاع التدريب من أهمية بالغة لضمان مواكبة المستجدات المرتبطة بمعارف ومهارات الأفراد ولا سيما المعلمين ،هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن فاعلية التدريب الإليكتروني المتزامن في إكساب المعلمين مهارات تصميم المواقع الإليكترونية من وجهة نظر معلمي تقنية المعلومات في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، وذلك من خلال معرفة وجهة نظر المعلمين حول تأثير برامج التدريب الإليكتروني على أدائهم، والكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين حول فاعلية البرنامج التدريبي الإليكتروني المتزامن تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي – سنوات الخبرة). استخدم الباحثون المنهج الوصفي على عينة قصدية تكونت من (55) معلم ومعلمة تقنية معلومات بمحافظة شمال الباطنة. وأسفرت نتائج هذه الدارسة أن فاعلية التدريب الإليكتروني المتزامن في إكساب المعلمين مهارات تصميم المواقع الإليكترونية تراوحت بين مرتفع إلى مرتفع جدا، واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بتفعيل برامج التدريب الإليكتروني المتزامن في تدريب المعلمين على المستجدات التربوية، والاهتمام بعنصر التفاعل الاجتماعي في برامج التدريب الإليكتروني المتزامنة من خلال توفير أنشطة تفاعلية خلال فترة التدريب. إجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية برامج التدريب الإليكتروني المتزامن على عينة من المعلمين في تخصصات مختلفة، بالإضافة الى إجراء دراسات لتقيس فاعلية التدريب الإليكتروني غير المتزامن.

المراجع

البراشدية، حفيضة. (2018). *أثر برنامج إليكتروني قائم على أسلوب تفريد التدريب في التنمية المهنية لاختصاصي التوجيه المهني في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 19 (3)، 259-286 .

حجازي، أحمد عبدالرازق حسن. (2021). *فاعلية التدريب المتزامن علي بعض المتغيرات البدنية والمهارية في كرة اليد. مجلة علوم الرياضة*، (د.ج)(د.ع)

سيف, أمل رجاء. (2016). *التدريب الإليكتروني وعلاقته بتنمية مهارات إنتاجالاختبارات الإليكترونية والتفكير الناقد لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعي،(4)* ، 114-163

مندور، ايناس محمد الحسيني. (2017). *أثر التفاعل بين نمطي التدريب الإليكتروني(المتزامن والغير متزامن) والاستعداد للتدريب الإليكتروني في تنمية مهارات استخدام الأجهزة التفاعلية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.مجلة تكنولوجيا التربية –دراسات وبحوث*، *1*(33), 179–259 .

Aljamodi, S. M. A. (2018). *The Effectiveness of Teacher Training Programs Conducted in Dakhiliya Province in Sultanate of Oman from the Perspectives of Trainees[Unpublished Master thesis]. Neizwa University*.

Almasi, M., & Zhu, C. (2020). Investigating students' perceptions of cognitive presence in relation to learner performance in blended learning courses: A mixed-methods approach. *Electronic Journal of E-Learning*, *18*(4), 324–336.

Amara, N. Ben, & Atia, L. (2016). E-Training-and-Its-Role-in-Human-Resources-Development. *Global Journal of Human Resource Management*, 4(1), 1–12.

Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, *11*(2), 27–42.

Bangert, A. W. (2009). Building a validity argument for the community of inquiry survey

instrument. *Internet and Higher Education*, *12*(2), 104–111.

D'Alessio, M. A., Lundquist, L. L., Schwartz, J. J., Pedone, V., Pavia, J., & Fleck, J. (2019). Social presence enhances student performance in an online geology course but depends on instructor facilitation. *Journal of Geoscience Education*, *67*(3), 222–236.

Dede, C., Ketelhut, D. J., Whitehouse, P., Breit, L., & McCloskey, E. M. (2009). A research agenda for online teacher professional development. *Journal of Teacher Education*. *60*(1),8-19.

Drange, T., & Roarson, F. (2015). REFLECTING ON E-LEARNING : A DIFFERENT CHALLENGE . *ELearning & Software for Education*, *2*, p442-446. 5p.

Dwyer, B. M. (2002). Training strategies for the twenty-first century: Using recent research on learning to enhance training. *Innovations in Education and Teaching International*, *39*(4), 265–270.

Garcia-Paine, K. W. (2012). *The community of inquiry learning model applied to the design of a communication online course*. [Doctoral dissertation]. Gonzaga University.

Garrison, R. (2009). *CoI Framework*. https://coi.athabascau.ca/coi-model/

Sheridan, K., & Kelly, M. A. (2010). The Indicators of Instructor Presence that are Important to Students in Online Courses Los Indicadores de la Presencia del Instructor Que son Importantes para los Alumnos de Cursos Online. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, *6*(4), 767–779.

Subramanian, K., & Budhrani, K. (2020). Influence of course design on student engagement and motivation in an online course. *Proceedings of the 51st ACM Technical Symposium on Computer Science Education*, https://doi.org/10.1145/3328778.3366828.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

E. learning a mechanism to ensure quality in higher education

- The Algerian experience as a model –

Dr. Lallouche Samira

التعليم الإلكتروني آلية لضمان الجودة في التعليم العالي

–تجربة الجزائر نموذجا–

د. لالوش سميرة

جامعة أمحمد بوقرة، بومرداس

Ahmed Bougara,University, Boumerdes,

Samira.lallouche@hotmail.fr

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

Received | 18 | 05 | 2022 – Accepted 11 | 06 | 2022 – Available online 15 | 07 | 2022

Abstract

The information and communication technology is considered as one of the most important and fundamental requirements to keep up with the international changes and innovations. Therefore, the Algerian university works hard to improve its image among other universities through innovating new educational methods and merging different modern technologies by following what is known as "E. learning". Furthermore, educational institutions today should adopt E. learning as an important and effective tool in the process of education and the one-off shifting from traditional education that depends on memorization to E. learning that depends on internet. In addition to that, the Algerian experience in the use of E. learning technology is still in the beginning, walking at a modest pace, which is not enough because it needs to provide some capacities and to realize some conditions, such as the technological, cultural and pedagogical environment.

The present study aims to highlight this new kind of education, starting from exposing a definition for E. learning and the advantages of this kind of education, in addition to its types, passing by the E. learning styles and requirements, arriving to the challenges that obstruct its application.

Key words: E. learning, Technology Distance, learning, Quality, Higher education.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

ملخص

تعتبر تكنولوجيا المعلومات والاتصال من أهم المتطلبات الأساسية لمواكبة التغيرات والمستحدثات العالمية، والجامعة الجزائرية تسعى جاهدة على تحسين صورتها أمام الجامعات الأخرى ولا يكون ذلك إلا من خلال استحداث طرق تعليم جديدة ودمج مختلف التكنولوجيات الحديثة، وذلك باتباع ما يعرف بالتعليم الإليكتروني. لقد أصبح لزاما على المؤسسات التعليمية تبنى التعليم الإليكتروني كأداة هامة وفعالة في عملية التعليم والتحول من التعليم التقليدي المعتمد على التلقين الى التعليم الإليكتروني المعتمد على الإنترنت. وتجربة الجزائر في استخدام تكنولوجيا التعليم الإليكتروني لازال في بدايته ويسير بخطة محتشمة وليس بالقدر الكافي، فهو يحتاج الى توفير بعض الإمكانيات وتحقيق بعض الشروط كالبيئة التكنولوجية والثقافية والبيداغوجية.

إن الهدف من هذه الدراسة هو إلقاء الضوء على هذا النمط الجديد من التعليم بدءا بعرض تعريف للتعليم الإليكتروني ومزايا هذا النمط من التعليم وأنواعه ومرورا بأساليب ومتطلبات التعليم الإليكتروني ووصولا الى التحديات التي تعيق تطبيقه.

كلمات الافتتاحية: التعليم الإليكتروني، التكنولوجيا، التعليم عن بعد، الجودة، التعليم العالي

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

Introduction

The most fundamental reason that lies behind the progress of nations is the interest they show for the educational system as a priority in the process of building an equipollent community. Therefore, education is considered as the vital sector on which any country depends as an indicator that measures the communities' development, and for that reason, most nations try to rise the individuals' educational level.

Besides, higher education is considered as a corner stone in the development of any nation, considering the university as a platform of science and civilization. In order to raise the university and achieve its objectives, it must follow modern developments in the field of information and communication technology being a fundamental pillar in the individual's building cognitively and culturally. Furthermore, the application of E. learning became an obligation and a necessity, as the traditional education system was incapable of keeping up with successive developments in the field of modern technology and did not respond to the employment market with all the modern competencies and accurate skills that it requires.

Adopting E. learning depends on finding the foundations and elements that make us able to establish this concept, including finding and providing the electronic lecture through the elaboration of educational materials that depend on programs and computers, in addition to providing electronic educational lectures via the university's website and finding an integrated system to manage E. learning through internet techniques.

If you take a deep look at the Algerian university reality, you will realize that E. learning realization is still somehow slow in view of the difficulties and obstacles that face it. In order to apply and propagate this kind of education, the ministry of higher education and scientific research should provide its essentials and requirements, including legislations, means and a special administration by the logistic university bodies, in addition to providing the base structures and infrastructures, including computers and networks, and elaborating electronic curricula and legal legislations.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

Besides, the university administrations, teaching body and students should be convinced and excited to adopt E. learning.

This article aims to clarify the importance of E. learning application, its benefits for individuals and communities as well as the difficulties that faced university institutions when applying this education. From that point, we can define our research problematic through the analysis of the following question: what is E. learning reality in the university and what are the most important challenges that face its application?

In order to recognize the different aspects of the subject and to reply on the problematic in question, we divided our research into two topics: the first topic will be devoted to study the fundamental concepts concerning E. learning. In the second topic, we will study the requirements of E. learning activation and its application obstacles in the Algerian university.

First topic: Fundamental concepts concerning E. learning

E. learning and its strategies are considered as the most modern orientations adopted by many nations because of their numerous advantages and benefits, in addition to their effect on all life fields. Furthermore, E. learning is a reliable technique that we can benefit from, especially students in universities and people working in the fields of research and scientific studies. In order to study the subject, we must define it and set its types and advantages.

1. Definition of E. learning:

Researchers disagreed about setting a particular and unified definition for E. learning terms, and for that reason, we find many definitions, including the following:

➢ E. learning was terminologically defined as: “An educational system that offers educational programs for learners or trainers anytime and anywhere using the information and communication interactive techniques, like internet, in order to provide an educational environment with numerous resources in a synchronous way in the semester or an asynchronous distance way, with no commitment to a defined place depending on self-education between the teacher and the learner” (Al-Khafadjy, 2012, p11).

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

- E. learning was also defined as: “That type of learning that employs electronic media to realize educational objectives and deliver the educational content to learners, with no consideration to time and space barriers, and these media are: modern electronic devices, such as computers and receivers, including satellites, or through computer webs represented by internet, in addition to all the other media that they provide, like educational websites and electronic libraries” (Al-Halfaoui, 2006, p26).
- Others also define it as: “The education that does not depend on the presence of the teacher and learner together inside a classroom, with the presence of an interactivity between them that eliminates space, not time” (Radjia, 2011, p. 107).
- It was also defined as: “A system that allows the possibility of transporting and delivering the scientific material via numerous tools without a need for the student to attend regularly to classrooms, because he is the one responsible for teaching himself” (Charmane, 2013, p. 111).

Out of the total previous definitions, we can present an overall definition for E. learning as an educational modern system that offers the scientific material or the educational programs using modern communication mechanisms, like computers with their webs and numerous media including voice, image, drawings, research mechanisms, electronic libraries and internet portals that are capable of offering scientific lectures and delivering information to the learner in the shortest time and with the least effort and biggest benefit.

2. The most important features of E. learning:

E. learning has many advantages that make it an effective tool in developing education and increasing its competence. Among these advantages, we mention the following:

- E. learning increases the student’s capacity to express his opinion freely and boldly with no fear or embarrassment because of the social communication services that it provides, such as e-mails, chatting rooms and interactive videos.

- E. learning facilitates the process of reaching database and searching in them, which contributes to saving time that can be invested to acquire a new knowledge (Ahmed Salem, 2004, p. 293).
- E. learning decreases the learning's traditional needs and requirements and helps solving the problem of classrooms' crowding and tightness (Radjaa, 2012, p. 355).
- E. learning enhances the process of learning and self-reliance, so it does not work only for the student's benefit, but also the university, because the existence of a distance-learning platform contributes to improving the higher education institution website ranking (Chikha, 2017, p.p 77-94).
- The student can learn in an individual way according to his personal abilities and in the time and space that suite him, which helps him depend on himself and bear responsibility, because he is now capable of getting information without any teacher. The student also can set a partnership with a teaching body member and other students through visible chatting rooms that allow him to see the teaching body member and have a conversation with him (Hatim &Ikhlasse, 2008, p 65).
- E. learning decreases the teacher's administrative charges and his work volume in the faculty, and it provides curricula all day long and during the whole week (Zeineb &Ammar, 2015, p. 200).
- E. learning facilitates the operation of storing and restoring information, and the one of improving the collaboration level as well as the participation in the educational process. It also offers supporting services in the educational process, such as early registration and the systems of tests and evaluation (Farouk, 2012, p88).
- E. learning decreases the programs' administrative charges through the exploitation of electronic tools in the information deliverance and the use of different varied tools that are more accurate in the process of evaluation (Tahar and Bouamama, 2009,p. 466).
- The multitude of knowledge resources through communication with different websites or electronic libraries, as it is possible to expose a huge amount of information via websites or electronic memory or database (Ayadhe and Aissani, 2018, p. 199-206).

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

➢ E. learning contributes to developing the thinking as well as to enriching the learning process, in addition to the possibility of continuing to reach curricula and educational materials, because E. learning supports the self-education and the lifelong education principle (Hawamda, 2011).

3. E. learning types:

According to the researchers interested in studying E. learning, this latter has numerous types with different definitions from the environment's point of view where each type is applied. We mention here the most important types:

- **Synchronous E. learning:**

It represents the type of learning where both the student and the teacher are in front of electronic screens at the same time so that they can discuss directly in order to deliver and exchange lessons and research topics. This type of learning has many positives, such as decreasing costs and dispensing with going to the study location, and one of its negatives is that it needs to train teachers and students to use technology techniques and that it also needs modern devices and a good communication network (Ghazi, 2012, p 85).

- **Asynchronous E. learning:**

It is the E. learning that does not require the presence of both the student and the teacher in front of screens at the same time, as it operates through benefiting from previous experiences or via the availability of the educational material on CDs, because the learner is capable of interacting with the educational content via emails, such as sending a message to the teacher in order to understand something, then this latter shall answer him. One of the positive points of this type is that the learner gets lectures according to the times that suit him and the effort that he wants to offer. Furthermore, the student can restudy the lecture and get back to it electronically whenever he needed to do that. One of its negative points is that the learner cannot obtain the scientific material immediately from the teacher, and that it can lead to introversion as it is operated in isolation (Amel Hocine, 2013, p128).

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

- **Merged learning:**

It includes a set of media that has been designed to complete each other, and the merged learning program can include many learning tools, such as immediate virtual learning programs, certified lectures on the internet and self-education lectures. Besides, merged learning mixes numerous events that include learning in traditional semesters where the teacher meets the students face to face, and self-education is mixed with synchronous learning and asynchronous learning (Mouna Hadi, 2013).

Second topic: The requirements of E. learning activation and the obstacles of its application in the Algerian university

In order to succeed E. learning in the Algerian university, it needs necessary requirements and conditions to realize the aims it bears in mind. In addition, some obstacles and challenges block the E. learning extension and propagation in the Algerian university, and they represent, at the same time, the fundamental pillars on which E. learning success depends.

1. E. learning requirements:

E. learning requires concerted elements as well as material and immaterial requirements because it does not represent only the process of transporting information from a paper environment to an electronic one, but it also requires a set of requirements, which are as follows: (Mechri , 2014. p143)

➢ E. learning needs a technological infrastructure represented in an electronic linking web that binds the university with the E. learning topic and the structuring on which the web is based and which defines electronic linking and computer devices that are used to communicate, in addition to the programs that facilitate dealing with educational content. Therefore, the necessary investments must be monitored in order to develop the infrastructure, the skills and the individual initiative projects.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

- The availability of a specialized and elaborated crew to set the E. learning policies in the institution considering this institution's policy and objectives.
- Both the teacher and the learner must have the necessary competence to deal with electronic devices and internet techniques, because illiteracy is not known today as the person's ignorance of reading and writing rules, but it means the impossibility of dealing with technological tools (Meriki, 2019, p44).
- Training the student to transfer from the mere reception tool to an effective element while conversing with the scientific material and forming his personality through showing his opinion and dialoguing with others, in addition to the capacity of searching and writing reports and memoranda, as well as participating in searching activities (Amel Hocine, 2013, p75).
- The teaching body members must keep up with scientific and technical changes concerning performance in the university, in addition to employing modern tools in the teaching process and designing the digital program so that it aligns with the learners' characteristics and the available capabilities (Meriki, 2019, p40).
- The adopted methodology in teaching must be revised and developed, and its scientific content must be altered so that it suits the scientific developments.

2. The E. learning employment challenges:

There are many technical, administrative and human challenges and obstacles that face the employment and propagation of E. learning in universities. These challenges can be summarized in the following points:

- The lack of information security, which is one of the most important obstacles that obstruct the educational process for fear of hacking the information system and losing privacy, therefore, the educational programs online must be preserved from being lost or stolen or copied to other websites, or modified or attributed to persons other than the original authors (Talaat, 2019, p57).
- Hacking the educational programs due to the non-application of intellectual property rights while elaborating learning programs. Therefore, the E. learning intellectual property rights must

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

be reliable either during publication or during writing educational materials through E. learning websites (Abdessadek, 2011, p17).

- The digital structure fragility in some areas that suffer from the lack of capacities concerning providing internet web services, and even when these services exist, they are exposed to frequent interruptions because of the lack of a high streaming speed, which is considered as the weakest in the world according to the last statistics (Zeid, 2012, p3).
- The limited capacity of educational institutions concerning creating wide networks and providing a huge quantity of devices and materials, while ensuring their update in view of the technologies' continuous and renewed developments.
- The high cost of digital learning as well as intelligent environments' programs and techniques, which necessarily leads to a high ratio of learning discontinuation, and even when those devices are available, they require continuous maintenance and renewing, which is not available to everyone (Talaat, 2019, p52).
- The need for human resources that are competent and trained in the field of E. learning quality.
- The incapacity of some students to afford the necessary electronic devices for E. learning, such as computers and internet network, for material reasons.
- The continuous need for training and supporting learners and administrators in all levels according to the techniques renewing, because the lack of teachers training concerning E. learning is considered as the principal reason that keeps them away from using this type of learning, which is due to the lack of training courses that help dealing with electronic devices concerning their operation and maintenance method (Al-Aidy & Boufateh, 2018, p667)
- The lack of collaboration between universities concerning exchanging experiences to develop E. learning.
- The universities' websites weakness and the problem of not updating them permanently and not organizing them due to the lack of specialized persons in this field (Filaly & Bouaroudje, 2019, p66).

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

- The E. learning high costs that include: the cost of devices, equipment and programs as well as the cost of electronic communications' execution between educational institutions, experts and students in their learning spaces, in addition to the fact that training the teaching body members to use computer and internet needs a huge cost (Mechri, 2014, p140).
- The weakness of strategic planning and the lack of clear and defined policies in the field of E. learning.

Although there are many challenges, there is still some hope that lies in benefiting from E. learning so that the university reaches its purposes to develop its community.

3. The Algerian experience in the field of E. learning

The E. learning topic in the Algerian university is considered as one of the topics that have a great importance, especially in the present time, not only because it represents a modern learning pattern, but also because it is a new project in Algeria that inters within the electronic government project. Thence, we find that the ministry of higher education and scientific research is heading toward the Algerian university digitization, therefore, when we refer to the executive decree n° 13-77 dated on January 30th, 2013 that defines the minister of higher education and scientific research permissions, we find that it states in its third article that: "He is charged, in the limit of his permissions, to study the necessary measures for the organization of the different higher education phases and developing them, especially watching the development of the information and communication technologies' use concerning management and education and promoting these technologies. In this regard, the ministry of higher education and scientific research issued the decision n° 201 on April 09th, 2011 that includes the creation of the national E. learning committee (decision, 2011). Furthermore, E. learning represents one of the Algerian nation priorities through releasing the E. learning national project in the university. This project concerns merging new training and learning methods as it aims to achieve objectives according to three steps:

- The first step concerns using technology, such as visual lectures, while improving the training and learning level on a short term.

- The second step depends on modern pedagogical technologies, which means E. learning, in order to ensure quality in a medium term.
- The third step is the one of integration through which distance-learning is approved and published (Al-Wafi& Djeddi, 2018, p67).

The adoption of E. learning style by the Algerian university is capable of providing new communication channels with the higher education services receiver, represented especially in the student who will be capable of ensuring communication with teachers and continuous learning about lectures, which can rise the dynamism of promoting the relationship between teachers and students according to what serves the university's purposes.

Boumerdes University has adopted E. learning via E. learning platforms "Moodle", which are considered as distance training platforms based on web technology that represents the spaces where works are exposed in addition to all the activities and programs that concern E. learning. In application of this, the university has opened, through this platform, an account for teachers in the website page to allow them to upload lessons so that the students will be capable of learning about them. Besides, a teachers and students' guide was set showing the E. learning platform employment mechanism as well as the page classification according to each specialty (Titila and Boualia, 2018, p65).

The "Moodle" platform is considered as one of the best free and open source systems of education management, which means that the software source instructions and the platform interface design can be modified. Furthermore, E. learning in the "Moodle" learning platform is characterized with flexibility, which means training learners in isolation from time and space, in addition to offering the asynchronous learning in particular, which does not require from learners to be in front of screens at the same time, reducing the problem of some students' absence. The "Moodle" environment also facilitates the evaluation process through different patterns of questions, and it permits to download and upload homework in the form of different types of documents and files.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

Conclusion:

The process of adopting E. learning requires a huge deal of work and effort; therefore, we have to benefit from the experiences of the scientifically developed nations that preceded us in this field. Besides, the E. learning application requires providing the necessary support, either through material resources, or legislative texts that ensure the best and continuous exploitation of this strategic project as well as opening the investment and competition field for public and private companies in order to provide the best quality of communication and information networks over the whole national territory.

In addition to that, and after applying E. learning in universities, traditional universities may disappear and be replaced with a set of institutions that offer programs via communication channels and systems far from traditional study amphitheaters. However, and although the E. learning importance, it cannot be an alternative of traditional learning, but it can complement it and complete its role, so, we can use the tools it offers to improve the learning process in the traditional environment.

Recommendations:

- Securing the E. learning requirements, either equipment or software or rehabilitation or training, in addition to services and maintenance.
- Speeding up the E. learning propagation in the higher education institutions and rising its efficiency.
- Creating an independent administration specialized in E. learning in universities and in the ministry of higher education in order to follow its application process.
- Activating the legal responsibility to protect the intellectual property rights in order to encourage the teachers to publish their lectures on the E. learning platforms.
- Taking the necessary preventive measures in order to avoid possible technical errors in the internet network.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

- Organizing training courses for teachers and students to help them use the information and communication technology tools as well as educational software.
- Encouraging the private sector to invest in creating national institutions for computers industry and necessary programs production, in addition to making partnerships with foreign companies in order to benefit from the international technology.

References

- Abdessadek, M.S. (2011). Intellectual property rights in the E. learning field. The second international conference of E. learning and distance learning. Riyadh.

- Ahmed, S. (2004). Learning technology and E. learning. Arrochd library. Riyadh.

- Amel Hocine, A. (1013). E. learning quality in the higher education institutions. Al-Hikma magazine for educational and psychological studies. Volume 1 (1). Egypt.

-Al-Khafadjy, S. (2012). Open learning and distance learning. First edition. Al-Acadimiyoune editions. Jordan.

- Al-Halfaoui, W. S. (2006). The learning technology updates in the information era, first edition, Al-Fikr editions, Jordan.

- Al-Wafi, T & Djeddi, T. (2018). The University distance E. learning in Algeria. Reality and development perspectives. The learning quality Arabic magazine. Volume 5. Issue 1.

- Al-Aidy, A & Boufateh M. (2018). E. learning backgrounds in higher education (Laghouat University as a model) the researcher in human sciences and sociology magazine. Issue 33.

- Ayadhe, A & Aissani, A. (2018). Arabic language didactique perspectives in the Algerian higher education according to merged learning from the learning technology view. Athakira magazine. Volume 6 (2).

- Charmane, A. A. (2013). The modern learning technology and developing methodologies. “Wael” editions. First edition. Jordan.

- Chikha, L. (2017). A standard study of the higher education outputs’ effects on rising industry, pharmaceuticals’ industry as a model. The economic researcher magazine. Issue 4.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

- Filali, G & Bouaroudje, L. (2019). The Algerian university and the distance E. learning experience (Constantine 2 University as a model)". The Arabic magazine for information and child culture. Jordan. Issue 2,

- Ghazi, F. (2012). E. learning role in realizing higher education quality", Second international forum about securing quality in higher education, Skikda University.

- Hawamda, M. F. (2011). E. learning usage obstacles from the teaching body member's point of view at Al-Balqa Applied University. Damascus University magazine. Volume 27, (1).

- Hatim, A & Ikhlasse, Z. (2008). Information technology and how to insert it in public learning schools. Educational studies magazine. First issue.

- Khamra, T & Bouamama, K. (2009). E. learning in the higher education sector. Motives and obstacles. Human resources and sociology magazine. A special issue: computer and information technology in higher education.

- Mechri, S. (2014). Critical thinking and its importance in the E. learning frame. Human sciences and sociology magazine. Issue 16.

- Meriki, B. (2019). E. learning in the Algerian university between reality and hopes. The Arabic magazine of information and child culture. Volume 5.

- Moulay,Z & Hamida, A. (2015). E. learning", Law and human sciences magazine, Zian Achor Djelfa University, Algeria, issue 22.

- Mouna Hadi, S. (2013). Study and analysis of E. learning techniques. The teacher magazine. Baghdad. Issue 205, first volume.

- Radjia, B. A. (2011). E. learning from university teachers' point of view. An exploratory study in Batna University. The National forum of computer and information technology in higher education. Kasdi Merbah University. Ouargla.

- Radjaa Zoheir, A. (2012). E. learning reality and challenges in the Open Jerusalem experience in Hebron educational area. Educational and psychological sciences magazine. Bahrain. Volume 13 (1).

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

- Talaat Yaddak, M. (2019). E. learning contribution in securing quality inside law faculties", legal and economic researches magazine. Volume 2 (2).

- Decision n° 201 dated on April 9. 2011. Including the creation of the E. learning national committee.

- Titila, S & Boualia, S. (2018). Designing the E. learning reform styles in the Algerian university: the application reality and the usage characteristics – the Moodle E. learning platform in Setif University as a model –. Sociology magazine. Laghouat University. Volume 7 (2).

- Zeid, A. (2012). The application degree of E. learning quality standards in Hael University from the teaching body member's point of view in the scope of some variables. Master thesis. Learning techniques specialty. Education faculty. Yarmouk University. Oman. Jordan.

JOURNAL OF HUMAN DEVELOPMENT AND EDUCATION FOR SPECIALIZED RESEARCH| VOL: 8 ISSUE:3 |July 2022

مجلة التنمية البشرية والتعليم للأبحاث التخصصية| المجلد 8 العدد 3 |تموز/ يوليو 2022

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

تطوير مناهج وأدوات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
The Development of the curricula and tools of teaching Arabic to non-native speakers

ماجدة أبو الهيجاء
PhD candidate: Majeda Abu Alhijaa

UMP
majida.abh@gmail.com

2022

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

Received |28|04|2022 – Accepted 19|06|2022 – Available online 15|07|2022

Abstract

The study aimed to simplify the process of teaching Arabic to non-native speakers, and motivating this field workers to study the means to achieve it more deeply, and to identify the theoretical and applied foundations used in teaching other languages and how they can be benefited in teaching Arabic. Some languages have made great strides in this field.

Identifying the most effective methods for teaching Arabic to non-native speakers, as well as identifying the role of digital education in developing the process of teaching Arabic to non-native speakers.

The researcher used the descriptive analytical method through collecting, classifying and analyzing information and studies related to the subject according to the study elements and objectives. The research has reached a set of results, including: the importance of studying the needs of learners, and all that related to their learning process, teachers should be trained on the new teaching methods, making dictionaries for the Arabic language that is easy for non-native speakers to deal with , the contribution of educational forums to create a new type of interaction between teachers and learners, integrating modern strategies into the learning process, making use of smart electronic applications.

Keywords: Teaching Arabic - non-native speakers - development.

الملخص

هدفت الدراسة الي تيسير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وحث العاملين في هذا المجال على دراسة السبل لتحقيق ذلك بتعمق أكبر، والاطلاع على الأسس النظرية والتطبيقية في تعليم اللغات الأخرى وآليات الإفادة منها في تعليم اللغة العربية، فقد قطعت بعض اللغات أشواطًا كبيرة في هذا المضمار، وتحديد أهم الأساليب الفعالة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكذلك معرفة دور التعليم الرقمي في تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بطريقة جمع المعلومات والدراسات المتعلقة بالموضوع وتصنيفها وتحليلها وفق عناصر الدراسة وأهدافها، وقد خلصت الورقة البحثية إلى مجموعة نتائج منها: أهمية دراسة حاجات المتعلمين، وما يتعلق بعملية التعلم لديهم، تدريب المعلمين على نظم التعلم الحديثة، الاهتمام بعمل قواميس للغة العربية تكون من سماتها سهولة التعامل معها للناطقين بغيرها، مساهمة المنتديات التعليمية في خلق نوع جديد من التفاعل بين المعلمين والمتعلمين دمج الإستراتيجيات الحديثة في عملية التعلم، الاستفادة من التطبيقات الإلكترونية الذكية.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية – الناطقين بغيرها – تطوير.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

مقدمة

إن الله -تعالى- جعل العربية في أعلى المنازل، فأخذت بناصية الشرف العظيم، وذلك بجعلها لغة العقيدة السمحاء، والشريعة العصماء، فمِن نعم الله الكبرى التي أنعم بها على عباده من كل جنس ولون، نعمة "البيان"، امتن الله -تعالى- علينا بها، إذ قال: (الرَّحْمَٰنُ ﴿1﴾ عَلَّمَ الْقُرْآنَ ﴿2﴾ خَلَقَ الْإِنْسَانَ ﴿3﴾ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ ﴿4﴾) ﴿Al-Quran 1-4﴾، ومنذ أن فتق لسان إسماعيل بالعربية المبينة، ثم أسلمها إلى أبنائه من العرب، فظلت تتحدر على ألسنتهم، حتى أطل زمان نبي، لا ينطق عن الهوى -عليه صلوات ربي وسلامه- فاختاره الله -تعالى- من أفصح العرب ألسنة، وأصفاهم لغة، وحق له ذلك، فزادت اللغة بهاء وجمالًا وحسنًا بَعد أن نطق بها خير البشر.

يعتمد التعليم في العصر الحديث على آليات حديثة دخلت حيز التنفيذ بدخول الوسائط الإلكترونية في عملية التعليم، واحتلالها المساحة الأكبر في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها، فعرف العالم المنصات التعليمية الحديثة وهي التي تعتمد على الإنترنت بشكل كبير، ولعل هذا النوع من التعليم يغيب فيه دور المعلم عن قرب فتُصبِح علمية التعلم وتلقّي المعلومات متاحة للمتعلمين في كل وقت وحين، متغلبة بذلك على حاجز الزمان والمكان، وبالتالي يعَد تعليم اللغة العربية عبر المنصات التعليمية لغير الناطقين بها من بين الخطوات الرئيسية والأساسية للتعريف بها.

وتعَد عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من القضايا التعليمية المهمة، وخاصة في ظل التغيرات العالمية في عصرنا، وما فرضه التطور التكنولوجي الهائل من ضرورة تعلم لغة وثقافة الأمم بعضها البعض للقضايا السياسية والاقتصادية وغيرها؛ لذا فقد حظيت عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى باهتمام بالغ من قِبل الباحثين

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

العرب وغيرهم، وقامت جهود طيبة صادقة في سبيل تعليمها، وربما لا يَشهد العالم العربي والإسلامي في الوقت الحاضر عملًا أضخم ولا أكبر أهمية منه (Ali al-Fiqi, 1980) .

لذا وجب أن نشير إلى أن مناهج تعليم اللغة العربية اتسمت في الآونة الأخيرة بالتطور المستمر، ولم يتمثل هذا التطور في المناهج التعليمية فقط بل امتد إلى نظم الإدارة والموارد البشرية، ويعَد هذا التطور نقطة البداية للاتجاهات الجديدة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهي تلك الاتجاهات التي وضعت حدًا كبيرًا لكثير من سياسات التعليم في مختلف البلدان، والتي وجب أن تتناغم مع الاتجاهات الحديثة في عملية التعلم من تطوير المناهج وتطوير برامج تعليمية إلكترونية واستخدام إستراتيجيات حديثة إلكترونية، ولا نهمل جانب المعلم وتنمية مهاراته المعرفية والمهنية في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ومن هنا كانت الحاجة ملحة إلى تطوير مناهج وأدوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين الماضي والحاضر.

وهدف البحث الحالي إلى تيسير تعليم اللغة العربية، والاطلاع على الأسس النظرية والتطبيقية في تعليم اللغات للناطقين بغيرها وآليات الإفادة منها في تعليم اللغة العربية، وتحديد أهم الأساليب الحديثة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ومن أهمية هذا البحث: أهمية الموضوع تنبثق من أهمية اللغة العربية، وأهمية تعلمها كونها مفتاح الشريعة الإسلامية، ومحاولة تطوير تقديمها من خلال تطوير مناهجها.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

مصطلحات البحث:

الأداة: الوسيلة المتبَعة من قِبل الباحث العلمي للحصول على المعلومات والبيانات التي يريدها، ومن ثم تبويبها وتحليلها باستخدام الطريقة الملائمة للتحليل الإحصائي، والوصول إلى النتائج النهائية التي تمكِّنه من استخدامها في البحث العلمي، ويعتمد اختيار أداة الدراسة المناسبة للبحث العلمي على نوع البحث ومنهجه وطبيعة المعلومات والمشاكل التي يحتويها البحث.

الناطقين بغير اللغة العربية:

هم أفراد المجتمعات التي تُستخدَم فيها اللغة العربية كلغة ثانية أو كلغة أجنبية من غير المسلمين، وكلغة ثانية للمسلمين من غير العرب في آسيا وأفريقيا وأمريكا وفرنسا وغيرها.

المناهج التعليمية:

مجموع الخبرات والأنشطة التربوية التي تعدها وتهيؤها المدرسة للمتعلمين داخلها وخارجها لمساعدتهم على تحقيق النمو الشامل المتوازن في جوانبهم الشخصية (العقلية – الثقافية – الدينية – الاجتماعية – الجسمية – النفسية – الفنية) كافة بشكل يؤثر في تكوين سلوكهم وتعديله، ويحقق الأهداف التربوية المنشودة منهم.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

تطوير المناهج:

ويُقصَد به عمل تغييرات أو تعديلات في عنصر أو أكثر من عناصر منهج موجود وقائم، من أجل تحسينه لمواكبة المستجدات التربويّة والعلميّة، والتغيّرات في المجالات الثقافيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة بما يَخدم حاجات المجتمع، ويُراعى في ذلك جميع الإمكانيّات المتاحة من تكاليف وجهد ووقت، في محاولة لتلافي نقاط القصور والضعف التي أظهرتها نتائج تقويم المناهج القائمة، بهدف تحقيق أكبر قدر ممكِن من الكفاءة والفاعليّة، ومواكبة المستجدّات والتغيرات الطارئة.

اللغة: مجموعة من الرموز الصوتية التي يَحكمها نظام معَين، والتي يتعارف أفراد مجتمع ذي ثقافة معَينة على دلالاتها، من أجل تحقيق التواصل بين بعضهم البعض.

اللغة العربية: الكلمات التي يعبِّر بها العرب عن أغراضهم، وقد وصلت لنا عن طريق النقل، وحفظها لنا القرآن الكريم والأحاديث الشريفة وما رواه الثقات من منثور العرب ومنظومهم.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

نشأة اللغة العربية وأقوال أهل العلم في ذلك:

نشأة اللغة العربية:

النشأة: تأتي بمعنى أول الأمر وبدايته، وحدوث الشيء وتجدده، يُقال أنشأ الله الخلق، أي ابتدأ خلقهم، ونشأ الشيء نشئًا ونشوءًا، إذا حدث وتجدد، ونشأ الشيء عن غيره، أي تولد، وأنشأ الشيء إذا أحدثه وأوجده ، فالمراد من نشأة اللغة: أول حدوثها وأصل بدايتها ((Al-Fayrouzabadi (n.d).

وهي التي اختارها الله –عز وجل– لتكون وعاء لكلامه العظيم وكتابه الكريم والمعجزة الخالدة لنبيه الأمين له، وأثنى عليها الله –تعالى– {وإنه لتنزيل رب العالمين * نزل به الروح الأمين على* قلبك لتكون من المنذرين * بلسان عربي بين}(Al-Quran 192-195)

طبيعة اللغة ومفهومها:

تُعتبر اللغة العربية لغة نظامية، لأنها مكوَّنة من عناصر محددة نسبيًا تتكرر في أنماط منتظمة، ولكنها –أي اللغة– في الوقت نفسه توافقية يتفق على رموزها بين متحدثيها وتكتنف قواعدها الاستثناءات، وليست هناك لغة متطورة وأخرى بدائية، ولا لغة صعبة وأخرى سهلة، لأن الصعوبة تتناسب عكسيًا مع التقارب بين اللغة الأم واللغة الأجنبية، واللغة ليست غريزية؛ أي إنها مكتسبة، والطفل يتعلم اللغة التي يتكلمها المجتمع الذي يترعرع فيه بصرف النظر عن أصله، لأنه يولَد وهو مزوَّد باستعداد لتعلم اللغة بصورة عامة وليست لغة معَينة بذاتها (Al Qasimi, 1979) .

فاللغة إذًا هي الشيء الأول والأهم الذي يجب أن يمتلكه الإنسان العاقل المفكر ليستطيع أن يحيا حياته الإنسانية الكريمة، ويتفاعل مع أفراد مجتمعه بطريقة سليمة يرتضيها المجتمع، فالتواصل اللغوي أساس كل تقدم إنساني، وهو صفة أساسية لكل تجمع بشري، فالإنسان يجب أن يشارك جيرانه خبراته وأفكاره، وهو –أيضًا– يجب أن يكون لديه شيء ما يشترك به مع هذا الجار ويتواصل معه.

وظائف اللغة:

- اللغة منهج للتواصل بين البشر.
- اللغة منهج للتفكير: فاللغة إذًا تجربة عقلية شعورية، يتم التعبير عنها من خلال ألفاظ مناسبة.
- اللغة نظام للتعليم والتعلم: لأن الإنسان يستخدم اللغة منهجًا ونظامًا للتفكير والتعبير كلامًا وكتابة، ويسمع إليها من الآخرين ويقرؤها في كتابتهم، فباللغة يتعلم الإنسان من الآخرين، ويكتسب معرفة وجزءًا كبيرًا من ثقافته وخبراته ومهارته في العمل وفي الحياة في مجتمعه المحلي والعالمي.

فضل اللغة العربية وأهميتها:

إن الهدف من بيان أهمية اللغة العربية وفضلها هو تشجيع المسلمين على فهم القرآن الكريم والأحاديث النبوية، لكونهما المصدرين الأساسيين للدين الإسلامي، وهذان المصدران كما نعلم مكتوبان باللغة العربية، فمعرفة القرآن الكريم وفهمه يعني معرفة دستور وشريعة الإسلام من مصادرها الأساسية، لأنه قد لا تفي الكتب المترجمة والمفسرة في إعطاء

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

المعنى الصحيح للآيات، وإن كتاب الله لا يُفهَم فهمًا سليمًا وصحيحًا إلا كما جاء بالعربية لا بسواها، ولذا فإن تدبر آيات القرآن الكريم لا يَحصل بصورة جيدة إلا لمن فهمها بلغتها التي نزلت بها؛ إذًا من الأفضل معرفة هذه المعاني من خلال تعلم اللغة العربية، ولهذا أجمع الفقهاء على أن تعلم القرآن فرض كفاية على المسلمين، وقراءة أدعيته باللغة العربية سنة وعبادة(Seham Mawd, 2015)

ومعرفة العربية لها أهميتها عند ظهور الاختلافات في الأمور الفقهية والعقائدية، فيلزم علينا مراجعة المصادر الأساسية الإسلامية والتي كُتِبت باللغة العربية، وبفهمها الصحيح نستطيع نبذ الخلافات القائمة بين المسلمين، وكذلك يؤدي بنا إلى عدم وقوعنا في مكر الأعداء عند دسهم بذور الفتن والإسرائيليات في ديننا الحنيف.

إذًا يكمن سبب تشجيعنا لتعلم لغة القرآن في فهم تشريعات الله –تعالى–، وحصولنا على بركة فهم وقراءة القرآن الكريم وسنة النبي الكريم وحفظ سنن رسول الله ρ، مع اجتهاد المعلمين في مجاهدة أعداء الإسلام، فصار الذي نشأ عليه آباؤهم ونشؤوا عليه كأن لم يكن، وحتى تكلموا في دقائق الفقه وغوامض أبواب المواريث وغيرها من علم الشريعة وتأويل الوحي بما دون وحفظه حتى الآن.. إلى أن قال: "فسبحان مَن نقل أولئك في الزمن القريب بتوفيقه، عما ألفوه ونشؤوا عليه وغذوا به، إلى مثل هذا الذي ذكرناه" (Al-Sahi).

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

آيات كريمة حول علاقة العربية بالقرآن الكريم:

اللغة العربية لغة القرآن الكريم، وهو مهيمن على ما سواه من الكتب الأخرى، وهذا يقتضي أن تكون لغته مهيمنة على ما سواها من اللغات الأخرى؛ وهي لغة خاتم الأنبياء والمرسلين أرسله الله للبشرية جمعاء، واختار الله له اللغة العربية، وهذا يعني صلاحيتها لأن تكون لغة البشرية جمعاء.

ولقد وردت كلمة العربية بجانب القرآن الكريم، فأعطت لها دلالة وصبغة دينية فزادت أهميتها:

قول الله عز وجل: "إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُم تَعْقِلُونَ" ﴿Al-Quran- 2﴾.

قوله سبحانه: "وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ"

﴿Al-Quran 1-2﴾

قال تعالى: "وَكَذَلِكَ أَنْزَلْنَاهُ حُكْمًا عَرَبِيًّا" ﴿Al-Quran -37﴾

أحاديث شريفة حول تعلم القرآن ولغة القرآن اللغة العربية التي هي لغة نبينا محمد ρ والقرآن الكريم هو دستور المسلمين (Al-Khidr Hussain)

"خيركم مَن تعلم القرآن"، لذلك كان الرسول –عليه الصلاة والسلام– يشجع أصحابه على تعلم العربية.

وسأل العباس الرسول ما الجمال؟ فقال: "اللسان"؛ وفي رواية أخرى: أنه سأله ما الجمال في الرجل؟ فقال: "فصاحة لسانه"؛ وقال: "رحم الله امرأ أصلح من لسانه.(Marei bin Yusuf Al-Karmi n-d) .

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

يتبين لنا من الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة أن اللغة العربية قد حفظها القرآن الكريم فحفظ بها التفاهم بين المسلمين كافة.

فالقرآن الكريم هو الذي أبقى هذه الشعوب أمة واحدة ذات لسان واحد عربي واحد مُبِين، لذلك فإن تعلم اللغة العربية له أهمية خاصة لعلاقتها بالقرآن الكريم الذي هو دستور المسلمين، فهو كتاب هداية ورحمة ونور وشفاء لما في الصدور، وفيه عباداتهم ومعاملاتهم، ومَن تدبَّر فيه قد تعقل وتوسع أفقه وأصبح سميعًا عليمًا بصيرًا.

أهمية اللغة العربية في المصادر العربية:

اللغة العربية من أقدم اللغات السامية التي نطق بها الإنسان، واليوم تحتل المركز السادس لأكثر اللغات استخدامًا في العالم بعدد ناطقين يبلغ 422 مليون شخصًا أو ربما أكثر من ذلك بكثير، وهي اللغة الأم في دول الشام والخليج العربي والعراق واليمن ومصر وشمال أفريقيا، بالإضافة إلى مَن ينطق بها من المسلمين غير العرب عند قراءة القرآن وأداء الشعائر والعبادات الدينية من صلاة وغيرها، وقد اعتُمِدت اللغة العربية كلغة سادسة أساسية في الأمم المتحدة عام 1974م.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

لذلك فإن اللغة العربية من أسمى اللغات التي ظهرت في تاريخ البشرية، بل هي أسماها على الإطلاق، وذلك لما فيها من خصائص ومميزات حباها الله –عز وجل– بها، هذه الخصائص الفريدة والمزايا الكثيرة هي التي رشحت هذه اللغة لتكون لغة القرآن الكريم {إِنَّا جَعَلْنَٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ} ﴿Al-Quran -3﴾ فاصطفاها واختارها الله –تعالى– لتكون وعاءً لأفضل كتبه –سبحانه وتعالى– الذي سيُتعبَّد به إلى نهاية تاريخ البشرية، فشرفت بهذا الاختيار، وازدادت سموًا ورفعة.

أول هذه المصادر العربية هو: القرآن الكريم:

الذي هو كتاب الله –عز وجل–، الذي أنزل باللغة العربية على خاتم الأنبياء والمرسلين محمدρ، وفي القرآن الكريم أيضًا نجد آيات كثيرة عن اللغة العربية، بأنها لغة القرآن الكريم، الذي هو دستور المسلمين، فهذا يُعتبر من أقوى الأدلة على فضل وأهمية هذه اللغة التي شرفها الله –تعالى– بهذا.

من هذه الآيات: قال تعالى: {وَكَذلِك أوْحينا إلَيْكَ قُرْآنا عَرَبيًّا لِتُنْذِرَ أُمَّ القُرَى وَمَنْ حَوْلَهَا وَتُنْذِرَ يَوْمَ الجَمْعِ لا رَيْبَ فِيهِ فَرِيقٌ فِي الجَنَّةِ وَفَرِيقٌ فِي السَّعِير} ﴿Al-Quran -7﴾

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

ثانيها: الأحاديث الشريفة:

قول الرسول: حين شجع أصحابه على تعلم اللغة فقال: "تعلموا العربية وعلموها الناس" [1].

وقوله: "خيركم مَن تعلم القرآن وعلمه" [2].

أهمية اللغة العربية في المصادر غير العربية: عرف عظمة اللغة العربية من اطلع عليها وتعلمها وغاص في أسرارها من العرب في القديم والحديث، ولا عجب في أن يَشهدوا بعظمتها لأنهم أهل اللغة، والاطلاع على أقوالهم يزيدنا علمًا وثقة بها، لكن الاطلاع على شهادات وأقوال غير العرب في العربية له طعم آخر، لأنهم عرفوا قيمة لغتنا وهم ليسوا منا، وهو ما يدفعنا إلى محاولة معرفة ما عرفوه منها، لنزداد اعتزازًا بها ونغرس الاعتزاز في نفوس أبنائنا؛ إن كثيرًا من أبناء المسلمين يجهل فضل لغته وجوانب عظمتها وأهميتها، ويلاحظ الدكتور شكري فيصل: "أن العالم بأسره شهد على ما تتميز به العربية من الحيوية والغنى والمرونة، والقدرة على تقبُّل الجديد و توليد اللفظ (Ahmed Madkour, p.182).

---

1 صحيح البخاري، رقم (4739) 4/1919.

2 المستدرك على الصحيحين، الحاكم، (7001) 4/98.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

نورد بعض ما قاله الغرب عن ميزات لغتنا، (والفضل ما شهدت به الأعداء):

قال كارلونلينو: "اللغة العربية تفوق سائر اللغات رونقًا وغنى، وعجز اللسان عن وصف محاسنها".

قول المستشرقة الألمانية الدكتورة في الفلسفة "أنا ماري شيمل"، والتي ترجمت القرآن الكريم إلى الألمانية: "واللغة العربية لغة موسيقية للغاية، ولا أستطيع أن أقول إلا أنها لا بد أن تكون لغة الجنة".

قال المستشرق الفرنسي لويس ماسينيون: "استطاعت العربية أن تبرز طاقة الساميين في معالجة التعبير عن أدق خلجات الفكر سواء كان ذلك في الاكتشافات العلمية والحسابية أو وصف المشاهدات أو خيالات النفس وأسرارها".

أهمية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

تتضح أهمية تعليم العربية لغير الناطقين بها في أنها تقوم بوظيفة ذات أهمية كبيرة بالنسبة للفرد والمجتمع؛ فهي التي تربط الدول الإسلامية –على اختلاف ألسنتهم وألوانهم- بدينهم وثقافتهم العربية بل بعلومهم، ولا تقتصر هذه الأهمية على الاتصال بالآخرين بل تتعداها إلى تنمية شخصية الفرد؛ فهو بهذه اللغة يكون كائنًا اجتماعيًا بحيث يفهم دينه ورسالة الإسلام العالمية بفهم اللغة وثقافتها.

إن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يسهم بدور بارز في حفظ اللغة، بل وفي تطورها وإثرائها، وخاصة إن العربية مثل الكائن الحي تنمو وتتطور، وذلك بالأخذ بالاتجاهات العلمية الحديثة في مجال تعليم اللغات الأجنبية، والعمل على علاج المشكلات التي تعترض عملية التعليم والتعلم.

إن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يعني تعليم الإسلام ونشر رسالته السمحة؛ فهي اللغة التي كرَّمها الله، فاختارها لساناً لوحيه "إنا أنزلناه قرآناً عربيًا لعلكم تعقلون" ﴿ Al-Quran -3﴾وإذا كان تعليم الإسلام مسؤولية كل مسلم ومسلمة بوجه عام، فإن تلك المؤسسات التي تُعنَى بتعليم العربية للناطقين بغيرها في مقدمة مَ، يتشرفون بحمل هذه المسؤولية؛ إذ في تعليم اللغة العربية تمهيد الطريق لتأدية هذه المسؤولية (Iman Haridy, 2006) .

دوافع الناطقين بغير العربية لتعلم اللغة العربية:

من أهم الأسس في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها هو دور المتعلم في عملية التعلم بداية من وضع المناهج وتحديد المجالات التي سيتعلمها المتعلم أثناء عملية التعلم، ولا يمكِن أن نغفل دور الأهداف من عملية التعلم فنجد كثيرًا من الدراسات تثبت أهمية التركيز على حاجات المتعلمين ورغبتهم في تعلم اللغة الأجنبية (Salman Daoud, 1985).

كما تتنوع أهداف الدارسين للغة العربية وتختلف عن أهداف الناطقين بغيرها، وتمتد تلك الأهداف والغايات من المجال الاجتماعي إلى المجال العلمي، وتأخذ صورًا متباينة مثل الرغبة في التواصل بالعربية مع الناطقين بها، أو القدرة

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

على الاتصال من أجل العيش في الشرق الأوسط، وقد تمتد إلى غايات وأهداف عملية مثل العمل في المؤسسات العربية والتعامل التجاري مع العالم العربي أو الدراسة في الجامعات العربية (Ali Hamad, 2003).

وترى الباحثة أن أهمية تعرُّف دوافع الناطقين بغير العربية لتعلم اللغة العربية وإسهامها في تحقيق الأهداف التعليمية تم إجراء العديد من الدراسات الخاصة بهذا الشأن، وقد أسفرت هذه الدراسات عن أن هذه الدوافع تتمثل في دوافع دينية وعلمية واقتصادية وسياسية وثقافية واجتماعية.

مناهج تعليم اللغة العربية في بعض الدول العربية والأجنبية:

يشير(Al-Naqa, 1984) إلى تجارب لتعليم اللغة العربية منها:

أولا: تجارب بعض الدول العربية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ثانيا: تجارب بعض الدول الأجنبية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ونتناول هذه التجارب بشيء من التفصيل فيما يلي:

تجارب بعض الدول العربية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

تم تأسيس عدة مراكز ومعاهد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في عدد من الدول العربية بهدف نشر اللغة العربية وثقافتها خارج البلاد العربية، وذلك دعمًا للصلات الثقافية والحضارية التي كانت بين هذه الدول مع وجود أهداف سياسية واقتصادية وغيرها، وتختلف تجارب هذه الدول من دولة إلى أخرى من حيث عدد المعاهد والمراكز التي توجَد في كل منها، وتعرض الباحثة تجارب دولتين عربيتين هما: مصر والسعودية؛ نظرًا لوجود معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في هاتين الدولتين، وقد وقع الاختيار عليهما كنموذج وليس بمعنى عدم وجود هذه المراكز والمعاهد في غيرهما.

ونبدأ بالحديث عن جمهورية مصر العربية ومؤسساتها لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

أ– تجربة جامعة الأزهر: يُعتبر الأزهر أقدم المؤسسات التعليمية التي تنبهت إلى ضرورة تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، هذا فضلًا عن أهمية نشر الثقافة العربية الإسلامية، وجميع ألوان المعارف الدينية، لذا فهو ملتقى الآلاف من طلاب العلم الذين يفدون إليه من جميع بلاد العالم (Madkour Ahmed, 2010) .

"وقد بدأت تجربة الأزهر في هذا الميدان في التسعينات من القرن الماضي، حيث أنشأت الجامعة برنامجًا للدراسات الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويتلقى هذا البرنامج الدارسين فيحدد مستوياتهم الدراسية ثم يدرِّس لهم اللغة العربية على مستويين: الأول العربية للحياة، بهدف تمكين الطالب الوافد للدراسة في الأزهر من إتقان

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

اللغة العربية العامة، والثاني العربية المتخصصة، ويدرِّس كل طالب ما يناسب دراسته المستقبلية في الأزهر "(Madkour Ahmed, 2010).

ب- تجربة الجامعة الأمريكية بالقاهرة:

بدأ هذا البرنامج جزءًا من البرنامج الأكاديمي لما كان يُسمَّى مدرسة الدراسات الشرقية، وكان يتمركز حول تعليم اللغة العربية (التراث العربي الإسلامي) على أيدي أساتذة الأزهر، أما الآن فإن تدريس العربية لأغراض خاصة يَقوم به معهد اللغة العربية (داخل الجامعة)، والتدريس فيه يغطي حيث مستوى الكفاءة والإتقان كل درجات السلم طبقًا لمعايير الكفاءة اللغوية التي انتهت إليها رابطة مدرسي اللغات الأجنبية في الولايات المتحدة، ابتداء من درجة المستجدين حتى درجة المتميزين، وتغطي الدراسة أيضًا جميع مجالات اللغة والآداب والفنون والسياسة والاقتصاد والاجتماع والفقه والتفسير والشريعة، كما تقدِّم مستويات من اللغة الفصحى القديمة والمعاصرة، وهناك مفردات تدور حول دراسة النص القرآني وعلوم القرن الرابع الهجري من نحو وبلاغة وفقه.

وتقوم طرق التدريس في هذا البرنامج على نظرية توزيع المهام بين المعلم والطالب، وبين ما يتم في حجرة الدراسة وما يتم خارجها، وتحديد الدور الذي يقوم به الكتاب المدرسي من جانب وما تَقوم به المواد التعليمية الإضافية والمواد الحرة من جانب آخر، فالتدريس مشاركة وتفاعل وليس تلقينًا (Madkour Ahmed, 2010) .

ترى الباحثة من خلال عرض تلك البرامج أن جميعها قد أشارت إلى استخدام طرق حديثة فى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتغطية البرامج لجميع مجالات تعلم اللغة، ولم تهمل جانب المعلم في عملية التعلم، كما أنها لم تهمل

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

دراسة حاجات المتعلمين لتعلم اللغة العربية، وبذلك يجب الوقوف على أهم النتائج التي يمكِن الاستفادة منها فى تلك البرامج، والتأكيد على اتباع مثل هذه البرامج وتطويرها لاستخدامها فى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

تجارب بعض الدول الأجنبية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

أما بالنسبة لتجارب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الدول الأجنبية (الغرب)، فتتناول الباحثة الولايات المتحدة الأمريكية كنموذج:

يتزامن وجود اللغة العربية في أمريكا مع الهجرات الأوروبية والأفريقية الأولى التي قد سبقت الاستقلال، فالدلائل التاريخية تشير إلى وجود نقوش بالحروف العربية في ولايات الجنوب الأمريكي نُسِبَت إلى بعض المهاجرين الذين جاؤوا إلى أمريكا في فجر عهد الاستشراق والاستعباد، كما أن عمليتي تعليم اللغة العربية وتعلمها بصورة نظامية عُرِفَت في أمريكا قبل الاستقلال بأكثر من مائة عام (Al-Sa'adi, 2000).

أ– جامعة جون هوبكنز بواشنطن:

تُعتبر جامعة جون هويكنز من أولى الجامعات التى كان لها مجال السبق في الاهتمام بتعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تقدِّم برنامج مشهورًا في تعليم اللغة العربية للمتخصصين فى العلاقات الدولية، مما يَخدم الغرضين العام والخاص، فأكثر المواد التعليمية المستخدَمة تتعلق بالمواقف السياسية والاقتصادية والتاريخية، الأمر الذي يثير حصيلة

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

المتعلمين اللغوية، ويقوي معرفتهم في مجال التخصص، ومن أبرز الكتب المقررة في هذا البرنامج (كتاب القراءات) للدكتور جبري لامتي والدكتورة سامية منتصر.

ب – جامعة متشيجان:

وهي تقدِّم ضمن برنامجها العام لإعداد معلم اللغة العربية مواد لتعليم اللغة العربية للأغراض الخاصة، حيث ألف دكتور راجي رموني (أستاذ تعليم اللغة العربية بالجامعة) كتابين، حيث يتم تدريس كتابيه: اللغة العربية للأعمال والشؤون التجارية، الجزء الأول اللغة والثقافة والاتصال، بينما يتناول الجزء الثاني نصوصًا أصيلة ومواد مرئية، وفي الجزء الأول يتم عرض اللغة العربية بنظام الصور وكتاب المفردات من القرآن الكريم، وفي الجزء الثاني يتم عرض مجموعة من النصوص القائمة على المفاهيم الثقافية المتصلة بالتراث الإسلامي.

دراسات تناولت إعداد برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتقويمها:

يعرض هذا الجزء الدراسات والبحوث التي ترتبط بتحديد أسس بناء برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أو تقوم هذه المناهج في ضوئها، وتم عرض الدراسات على النحو التالي:

دراسة نشأت عبد العزيز عبد القادر (٢٠٠٩)(Nashat Abdel Aziz Abdel Qader , 2009) وكانت بعنوان "برنامج لتنمية مهارات الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في المدخل الكلي":

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

هدف البحث إلى التعرف على فاعلية البرنامج المقترح في ضوء المدخل الكلي لتنمية مهارات الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن أهم ما توصلت إليه نتائج البحث فاعلية البرنامج في تنمية الأداء اللغوي، وأوضح البحث مؤشرًا خاصًا بمجال الاتصال اللغوي، باعتبار هذا المجال هو الهدف الأساسي لتعلم مهارات الاستماع لغير الناطقين بالعربية.

دراسة محمد أحمد محمد عيسى ،٢٠٠٩م(Muhammad Ahmad Muhammad Issa , 2006)

وكان عنوان الدراسة "فعالية برنامج لتنمية التعبير الكتابي لدى الدارسين للغة العربية من غير الناطقين بها".

استهدفت هذه الدراسة تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي، وتحديد مجالات الكتابة الوظيفية التي يحتاج إليها دارسو اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى في حياتهم العامة والخاصة، وبناء عليه بناء برنامج مقترح لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية وتحديد فعاليتها لدى هؤلاء الدارسين الناطقين بغير العربية، وكان من أهم نتائج الدراسة: إعداد قائمة بمهارات التعبير الكتابي و تحديد أهداف التصور المقترح للدراسة الحالية من خلال الأهداف التي حددتها، وخاصة فيما يتعلق بإكساب المتعلمين مهارات الكتابة التي قامت عليها الدراسات السابقة، وكذلك في تحديد مهارات الكتابة، والاستفادة منها في الإطار النظري.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

دراسة العمري (2011):(Al-Omari ,2011):

هدفت هذه الدراسة إلى مساعدة متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في اكتساب مهارات الاستماع والكلام، وخاصة تلك التي ترتبط بالوعي الصوتي من خلال بناء برنامج مقترح في ضوء تدريبات وأنشطة الوعي الصوتي يتم من خلاله التغلب على المشكلات الصوتية التي تعوق تعلم اللغة العربية والتواصل بها لدى المتعلمين للغة العربية من الناطقين بغيرها؛ وتم تنفيذ تجربة الدراسة من خلال التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة مع تطبيق مهارات الاستماع والكلام تطبيقًا قَبليًا وبَعديًا حيث اقتصر التطبيق على مجموعة بحثية مكوَّنة من اثنين وعشرين درسًا لتعليم اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وقد توصلت الدراسة إلي إثبات نجاح البرنامج المقترح للتدريب على الوعي الصوتي لتحقيق أداء أفضل من قِبل الدارسين مجموعة البحث لمهارات الاستماع والكلام لدى المتعلمين للغة العربية من الناطقين بغيرها.

دراسة الراجح (2014): (Al-Rajeh, 2014):

هدفت الدراسة إلى وضع تصور لبرنامج مقترح للهاتف الجوال لتنمية مهارة الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة مهارات الاستماع، وكشفت النتائج عن فاعلية التصور المقترح في تحسين مهارات الاستماع لدى طلاب المعهد.

دراسة تميم (2015): (Tamim , 2015)

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

تهدف هذه الدراسة إلى تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها المستوى المبتدئ من خلال تحديد مهارات التواصل الشفهي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى تقديم قائمة بمهارات الاستماع، وقائمة بمهارات الكلام والتحدث المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ، وتقديم الأسس والمنطلقات النظرية لمدخل التحليل اللغوي بهدف بناء إستراتيجية مقترحة قائمة عليه.

دور القواميس في تعليم اللغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها:

أشارت دراسة رضوان الطيب (2020)(Radwan Tayeb (2020) تحت عنوان المعجم العربي وصناعته للناطقين بغير العربية إلى إن المعجمية العربية بُنِيت على منهجية متعددة ومتفاوتة من حيث دقتها، وإن المعاجم العربية صنِّفت بحسب ترتيب المخرج الصوتي أو بحسب الترتيب الألفبائي الصوتي، وأظهر البحث دور العلماء العرب كالخليل وابن دريد والجوهري والزمخشري وغيرهم في تطوير الصناعة المعجمية، كما أظهر البحث دور المعاجم العربية وصناعتها فنادى بضرورة إيجاد معايير مثلى في تقويم المعاجم العربية، إجراء المزيد من البحوث والدراسات على إستراتيجيات الصناعة المعجمية تبعًا لاتجاهات الطلاب ودوافعهم، دراسة العوائق والمشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية، اهتمام المؤسسات والمجامع اللغوية باختصار بعض المعاجم اللغوية القديمة، وترتيب مادتها حتى تواكب مستويات الدارسين، وربط التراث بالحاضر وحفظ اللغة من الاندثار والغرابة.(Radwan Tayeb (2020).

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

وتعَد المعاجم من الأدوات الأساسية في اكتساب اللغات عامة، ولكنها ترتبط أكثر باللغة العربية من اللغات الأخرى في عملية تعلّمها، نظرًا لتميز اللغة العربية بالاشتقاق واتّسامها بنظام الوزن، ولا شك أن هناك كثيرًا من المدارس التي ظهرت في تاريخ اللغة العربية في تبويب المعاجم وترتيبها.

وعليه، ينبغي تشجيع المتعلمين على استخدام القواميس بشكليها الورقي والإلكتروني، وذلك لأهميتها ودورها في اكتساب المرادفات الجديدة واكتساب مهارات اللغة العربية وخاصة لغير الناطقين بها، وينبغي على المعلم نفسه جعل نشاطات استخدام المعاجم جزءًا من خطته التعليمية، خصوصًا في درسي المفردات والقراءة؛ وللمعاجم أنواع كثيرة ولكن نشير إلى معجم (هانز فير) وأهميته في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فيعَد هذا القاموس من أبسط القواميس وذلك لأنه يُعتبر من القواميس التي تستخدم الجذر والأوزان العشرة في الكشف عن المعاني، وهي المدرسة التي اشتهرت لدى المستشرقين الذين جعلوا لكلمات العربية أسمائها وأفعالها خمسة عشر وزنًا، عشرة منها مشهورة، وخمسة نادرة قليلة الاستعمال تتدرج في الماضي على هذا النحو من واحد إلى عشرة: فعل، فعَّل، فاعل، أفْعَل، تفعّل، تفاعَل، انفعل، افتعل، وافعلّ، واستفعل.

كما أصبح استخدام القاموس في هذا الوقت متوافر بسهولة ويسر ورقيًا وإلكترونيًا، وينبغي توظيف التقنية الحديثة المتوافرة في الحواسيب والأجهزة الإلكترونية اللوحية والهواتف النقالة في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

ومن مميزات توظيف القواميس والمعاجم في تعلّم العربية وتعليمها كلغة ثانية أو أجنبية أنه:

- يساعد في تطوير الكفاءة بشكل عام.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

- ينمي اكتساب المهارات الاستقبالية لمتعلمي العربية.
- يقرّب طريقة متعلمي العربية من الناطقين بغيرها من نطق الكلمات كما ينطقها الناطقون بها.
- ينمي الثقة بالنفس عند المتعلمين في نُطق العربية والبحث عن معانٍ جديدة.
- ينمي المخزون اللغوي لدى المتعلمين من خلال الشروح والتعليقات.
- يكون مَصدرًا رائعًا لإغناء قاموس المتعلّم من مترادفات وأضداد.
- يمثل مَصدرًا لمعرفة متلازمات الكلمة الجديدة أو حروف الجر المصاحبة للكلمة.
- يدعم عمّلية التعلّم الذاتي عبر استخدام القاموس بنفسه.
- يعمل على رفع مستوى المعرفة لدى المتعلم بما تَحمله الكلمات من معلومات.
- يساعد على التمييز بين المعاني سواء استخدم القواميس أحادية اللغة أو ثنائية اللغة.
- يساعد في امتلاك مهارة التهجي والإملاء.

تكنولوجيا التعليم الرقمي الإلكتروني:

شهد العالم في أواخر القرن العشرين تغيرات كبيرة في المجالات العلمية والثقافية والاقتصادية والسياسية، كما شهدت الفترة الأخيرة تطورًا كبيرًا في استخدام التكنولوجيا الحديثة مما أدى إلى تغير في طريقة الحصول على المعلومات

والمعرفة، وكان حتمًا على اللغة العربية أن تتواكب مع الوضع العالمي الجديد لتتمكن من مواكبة هذا التطور من تنمية الفكر الجديد، وتحديث أساليب التعلم من خلال دمج التكنولوجيا الحديثة في عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بشكل مختلف عما تعوَّد عليه كل من المعلم والمتعلم.

معوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم:

إن استخدام تكنولوجيا التعليم في القرن الحادي والعشرين أصبح من المؤكد دخول التكنولوجيا في مختلف مجالات الحياة سواء الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وحتى السياسيّة، وقد ساهمت التكنولوجيا في التقدُّم العلميّ بشكل كبير حتى أدّى ذلك إلى استخدام وسائل التكنولوجيا في العمليّة التعليميّة لتسهيل وتنظيم المعلومات في جميع المجالات العلميّة.

بالرغم من أهمية استخدام التكنولوجيا في التعليم فإنّ هناك معوقات تحُدّ من استخدامها في بعض الدول ومن أبرز هذه المعوّقات:

- عدم اقتناع بعض المعلمين بأهمية استخدام الوسائل التكنولوجية في التدريس.
- عدم وجود كفاءات مُؤهلة بشكل مناسب لاستخدام الأجهزة التكنولوجية في التعليم مما يوقِع بعض المدرسين في خطأ استخدام مثل هذه الأجهزة.
- خوف بعض المعلمين من أن استخدام التكنولوجيا قد يُهدد عملهم لاعتقادهم أنّها ستحلّ محلهم يومًا ما.
- عدم القُدرة على الحصول على بعض البرامج اللازمة للعملية التعليمية.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

- عدم الوعي بأهمية التكنولوجيا في التعليم، والاعتقاد بأنّها من الممكِن أن تشغل بال الطالب نحو أمور أخرى غير التعليم.
- عدم وجود خطة حكومية جيدة لتبنّي فكرة تكنولوجيا التعليم.
- عدم توفّر الدعم المالي الكافي من قِبل الجهات المسؤولة لدعم تكنولوجيا التعليم.

أهمية التعليم الرقمي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

إن تعليم اللغة العربية بشكل إلكتروني يهدف إلى تطوير المهارات اللغوية كالاستماع والتحدث والكتابة والقراءة بطريقة تفاعلية وعلى نهج علمي، ولتحقيق ذلك لا بد من مراعاة:

- استخدام أساليب وطرق تعلم واضحة بما يبين مستوى أداء الدارسين.
- تنظيم المحتوى التعليمي بما يتناسب مع مستويات المتعلمين استنادًا إلى التوجهات التكنولوجية الحديثة.
- مراعاة الاستمرارية والتدرج في تعلم كل مهارة من المهارات بما يراعي إستراتيجيات التعلم.
- الحصول على أكثر من مَصدر للمعلومات.
- الحاجة لتنظيم التعليم في الدول التي لديها عددٌ هائلٌ من الطلاب بسبب ازدياد النموّ السكاني.
- حلّ المشاكل التي تُواجه العملية التعليميّة.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

– تسهيل القيام بالبحث العلميّ على الطالب، وكذلك تسهيل الإشراف على هذه الأبحاث من المعلّمين.

– سرعة الحصول على المعلومة المطلوبة، والتغلّب على النقص في عدد الكادر التعليمي، وإتاحة الفرصة أمام الطلاب الذين يَرغبون في التعلم عن بُعد.

دور المعلم في عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

إن تطوير المقررات الدراسية من العوامل التي ترتكز عليها العملية التعليمية، فإن تطوير أداء المعلم الذي يَقوم بتنفيذ تلك المناهج يعَد أهم هذه العوامل، فهو يَضمن إلى حد كبير تحسين العملية التعليمية وتقدمها في مسارها السليم، وبالتالي الوصول للغاية المقصودة من ورائها.

المعلم الرقمي: يجب أن يكون معلم اللغة العربية على دراية كاملة بالتكنولوجيا الحديثة واستخدامها وملمًا بكل ما يحتاجه مجال استخدام التكنولوجيا الحديثة، وأن يكون حكيمًا في استخدام تكنولوجيا المعلومات في نطاق التعليم حتى يتمكن من تقديم المعلومات الكافية لمتعلم اللغة العربية، فكلمة الإنترنت مشتقة من مقطعين (International Net Work)أي الشبكة العالمية، وهي شبكة ضخمة من شبكات كمبيوتر موزعة في العالم ومتصلة بشبكات اتصالية.(Abdul Hamid Bassiouni, 2004).

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

ومن أهم المواقع التعليمية عبر الإنترنت للغة العربية لغير الناطقين بها:

دار الفكر التعليمي: لصاحبه سعيد الأفغاني، ويحتوي على ستين درسًا، وتم كتابة الدروس بطريقة تسهل على الدارس تحميل الكتاب.

موقع لغة كور - Loga-Core: الاختيار الأمثل لتعلم اللغة العربية، أول نظام تعليميي متكامل لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

موقع عربية المدينة المنورة: صممه الدكتور ف. عبد الرحمن للطلاب الناطقين بالإنجليزية، ويحتوي على كل ما يحتاجه متعلم اللغة العربية المبتدئ والمتقدم.

التوصيات:

بَعد تعمق الباحثة في الدراسات ترى بعض التوصيات التي كان من بينها:

- ضرورة التوازن في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين تدريس مهارات وفنون اللغة الأربعة، وعدم الميل لصالح القراءة والقواعد على حساب الاستماع والتحدث.
- ضرورة التخطيط السليم للأنشطة اللغوية الشفهية التي تسهم في تنمية مهارات التعبير الشفهي كالندوات والمناظرات، وتمثيل الحوارات.
- ضرورة الاهتمام بتقويم الجانب الشفهي لدى الدارسين غير الناطقين باللغة العربية، وتخصيص درجات له.
- عمل معجم خاص بكل كتاب، بحيث تُجمَع المفردات التي تم عرضها في داخل المحتوى المؤلف، ويتم تثبيتها في قائمة آخر الكتاب.
- الاهتمام بعمل قواميس للغة العربية تكون من سماتها سهولة التعامل معها للناطقين بغيرها، نظرًا للصعوبات التي تواجههم في استخدام القواميس العربية.
- تقديم حلول لمنافسة العامية للفصحى، والتي تؤثر سلبًا على ممارستها في الواقع العملي.
- ضرورة التدرج في طرح المفهوم النحوي أو الصرفي الواحد، كالعدد والمعدود، وعدم سرد القاعدة في جملة واحدة.
- الاستفادة من نظريات علم النفس والنظريات الحديثة في وضع مناهج ترتكز على أحدث النظريات.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

- محاولة الاستفادة من طرق تعلم اللغات الأخرى الناجحة ومحاولة محاكاتها مع ضرورة مراعاة خصوصية اللغة العربية.
- ربما تساهم المنتديات التعليمية في خلق نوع جديد من التفاعل بين المعلمين والمتعلمين بهدف الوصول إلى الأهداف التعليمية المنشودة.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

الخاتمة:

إن المتابع لحركة التعليم العالمية للعربية لغير الناطقين بها عبر الوسائط والمنصات الإلكترونية يلاحظ أن التطور الهائل في هذه العملية قد استغل التكنولوجيا لإيصال اللغات إلى مَن يرغب في تعلمها من أفراد متباعدين متفرقين بين نواحي العالم المختلفة، لذا فتعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، رغم تأخره بالنسبة لتاريخ حياة هذه اللغة في المجتمعات كافة ، إلا إنه يعَد ثورة تعليمية لغوية بكل تأكيد؛ ولعل أهم ما تتفيده اللغة العربية من ذلك أنه يرجعها إلى طبيعتها كلغة أجنبية ويعطيها ما يستحقها من اهتمام كاللغة الأجنبية؛ ويتلخص ما يعنيه الاستناد إلى هذا الاتجاه الجديد في تعليم اللغة العربية في جانبين: أولهما، تزايد الاهتمام بجانب الموارد البشرية (المعلمين) في رفع مستوى تعليم هذه اللغة، فضلًا عن الاهتمام بالإستراتيجيات الحديثة والبرامج الإلكترونية التي تساعد على تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها لتحقيق الأهداف المنشودة، وذلك بجانب الجوانب المنهجية، وهذا يتماشى إلى حد كبير مع اتجاه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

Arabic references:

Al-Quran

Abdel Hamid Bassiouni, *The Internet*, Ibn Sina Library, Cairo, 2004, p.7.

Al Qasimi, Ali. (1979). *Etigahat Haditha Fi Ta'leem Al-Lughah Al-Arabia Lel-Natiqeen Bel-Lughat Al-Ukhra* (n.d). Riyadh. Emadat Sheoon Al-Maktabat. Riyadh University.

Al-Fayrouzabadi, *Al-Qamous Al-Muhit,* p. 1715, Wa *Al-Mu'jam Al-Waseet* (831/2).

Al-Fayrouzabadi, *Al-QamousAl-Muhit*, p.68, *Lisan Al-Arab*, Ibn Manzur (1/170).

Al-Feki Ali. (1980). *Anwa' Tullab Al-Arabia Men Ghair Al-Nateqeen Beha Wa Mushkelatehim.* Al-Segel Al-Elmi Lel-Nadwa Al-Alameyah Al-Oula Le-Ta'leem Al-Lughah Al-Arabia Le-Ghair Al- Natiqeen Beha. Riyadh. University of Riyadh.

Ali Hamad. (2003). *Ta'lum Al-Lughah Al-Arabia Le-Aghradh Khassa.* Al-Munazamah Al-Arabia in Tunisia The International Institute of Khartoum, . Tunisia. Manshurat Al-Munazamah Al-Arabia Lel-Tarbeyah Wa Al-Thaqafa Wa Al-Ullum.

Al-Mu'jam Al-Waseet. (831/2) *Lisan Al-Arab,* Ibn Manzur, (5049/5-4050)

Al-Mustadrak on Sahihian, Al-Hakim, (7001) 4/98

Al-Naqa, Mahmoud Kamel. (1984). *Baramej Ta'leem Al-Arabeya Lel-Muslemeen Al-Nateqeen Be-Lughat Ukhra Fi Dawa' Dawafe'him.* Derassa Maydaneyah. (n.d). Makkah Al-Mukarramah. The Institute of Arabic Language. Umm Al-Qura University.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

Al-Rajeh, Nasser bin Ibrahim bin Abdullah. (2014). *Tasawor Le-Barnamej Muqtarah Lel-Hatif Al-Mahmul letanmeyat Maharat Al-Estma' Lada Muta'lemi Al-Lughah Al-Arabia Al-Natiqeen Be-Ghaireha.* Resalat Majestair, Islamic University of Madinah.

Al-Razi, *Al-Mahsul fi Elm Al-Usul*, (64/1), *Al-Ibhaj fi Sharh Al-Minhaj*, Taqi Al-Din Al-Subki, (1/194), *Nihayat Al-Sol*, Al-Isnawi, (2/12), *Al-Tabar Wa Al-Tahbir*, Ibn Amir Hajj, (69/1) *Al-Bahr Al-Mohet,* Al-Zarkashi, (8/2) *Mi'raj Al-Minhaj*, Ibn al-Jazari, (1/115-154) *Sharh Al-Minhaj*, Al-Asfahani, (1/164).

Al-Sa'edi. (2000).*Tagrubat Shu'bat Ta'leem Al-Lughah Al-Arabia. The Islamic University of Madinah*, The Arab Organization for Education, Culture and Science in Tunisia.Nadwat Tatweer E'dad Mua'lemi Al-Lughah Al-Arabia Lel-Natiqeen Bel-Lughat Al-Ukhra. Tunisia. Manshurat Al-Munazamah Al-Arabia Lel-Tarbeyah Wa Al-Thaqafa Wa Al-Ullum.

Haridy, Iman Ahmed Mohamed. (2006). *Daleel Mu'sasat Ta'leem Al-Lughah Al-Arabeya Le-Ghair Al-Natiqeen Beha.* Cairo. Institute of Educational Studies, Cairo University.

Madkour, Ali Ahmed, and his colleagues. (2010). *Al-Marhe' Fi Manahej ta'leem Al-Lughah Al-Arabia Lel-Natiqeen Bel-Lughat Al-Ukhra.(n.d).* Cairo. Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Madkour, Ali Ahmed, Haridy, Iman Ahmed Mohamed. (2006). *Ta'leem Al-Lughah Al-Arabia Le-Ghair Al-Natiqeen Beha. Al-Nazareya Wa Al-Tatbeeq.* 1st edition. Cairo. Dar Al Fikr Al Arabi.

Marei bin Yusuf Al-Karmi, *Masbouk Al-Zahab Fi Fadhl Al-Arab Wa Sharaf Al-Elm Ala Sharaf Al-Nassab.*(1/9) Al-Musannaf, Al-San'ani.

Muhammad Ahmed. (2009). *Faa'leyat Barnamej Le-anmeyat Maharat Al-Ta'beer Al-Ketabi Al-Wazefi Lada Daressi Al-Lughah Al-Arabia Min Al-Natiqeen Lughat Ukhra.* Resalat Majestair.

Muhammad Al-Khidr Hussain. *Al-Qeyas Fi Al-Lughah Al-Arabia.* p. 12, *Wa Al-Mu'amarah Ala Al-Fusha Lughat Al-Qur'an.* Anwar Al-Jundi.

Nashat Abdel Aziz. (2009). *Baramej Le-Tanmeyat Maharat Al-Adaa Al-Lughawe Le-Muta'lemi Al-Lughah Al-Arabia Le-Ghair Al-Natiqeen Beha Fi Al-Madkhal Al-Kulli.* Resalat Doctorah.

Sahih Al-Bukhari, No. (4739) 1919/4

Salman Daoud. (1985). *Daressu Al-Lughah Al-Arabia Min Al-Aganeb Wa Naweyatehim.* Maktab Al-Tarbeyah Al-Arabi Le-Duwal Al-Khaleeeg Be-Dubai. Al-Wasiti, Waqae' Nadawat Ta'leem Al-Lughah Al-Arabia Le-Ghair Al-Natiqeen Beha. Dubai. Manshurat Maktab Al-Tarbeyah Al-Arabi Le-Duwal Al-Khaleeg, p.2.

Seham, Mawid. (2015). *Dor Al-alughah Al-Arabia Fi Estenbat Al-Ahkam.* Novi Pazar International University. Serbia. Resalat Doctorah.

Shaima Ibrahim Tamim. (2015). *Estrategyah Muqtaraha Qae'mah Ala Madkhal Al-Tahleel Al-Lughawe Le-Tanmeyat Maharat Al-Tawasul Al-Shafahe Lada Muta'leme Al-Lughah Al-Arabia Al-Natiqeen Be-Ghaireha Fi Al-Mustawa Al-Mubtadea'.* Resalat Majestair. College of Graduate Studies of Education. Cairo.

Sunan Ibn Majah, Teaching No. *Al-Mustadrak Alla Al-Sahihian,* Al-Hakim, No. (7984), *Al-Sunan*. Al-Bayhaqi.

Tayeb Radwan. (2020). *Al-Mu'jam Al-Arabi WA Sena'atehi Lel-Natiqeen Be-Ghair Al-Arabia.* The International University of Africa. Bahth Majestair Manshour.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

إدمان الإنترنت لدى طلبة جامعة الشرقية خلال مرحلة التعلم عن بعد في ضوء بعض المتغيرات

Internet addiction among A' Sharqiyah University students during the distance learning in the light of some variables

د. *قاسم بن عبدالله العجمي*[1]، أستاذ مساعد تكنولوجيا التعليم، جامعة الشرقية، قسم التربية

د. *جوخة بنت محمد الصوافي*[2]، أستاذ مساعد ارشاد نفسي، جامعة الشرقية، قسم علم النفس

د. *أحمد بن سعيد الحضرمي*[3]. أستاذ مساعد أصول تربية، جامعة الشرقية، قسم التربية

alajmi.qasim@gmail.com

Received | 16 | 04 | 2022 – Accepted 22 | 06 | 2022 – Available online 15 | 07 | 2022

ABSTRACT:

The study aimed to identify the level of Internet addiction among students of A' Sharqiyah University in the Sultanate of Oman in light of some variables (Gender, Specialization, Academic year). The researchers followed the descriptive approach to answer the study questions, where the study sample consisted of (410) undergraduate students at the university, The psychological scale of Internet addiction of Sayed Youssef (2011) was applied to the study sample, where the validity and reliability of the scale were confirmed. The results of the study concluded that the students' Internet addiction came to a "medium" degree, and the results also indicated that there were no statistically significant differences between the level of Internet addiction and the variables (gender, specialization), but there is a relationship between Internet addiction and the variable (Academic year) in favor of Fourth academic year.

Keywords: Internet addiction، higher education students، distance learning

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى إدمان الإنترنت لدى طلبة جامعة الشرقية بسلطنة عمان في ضوء متغيرات (الجنس، نوع التخصص، السنة الدراسية)، اتبع الباحثون المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة من (410) من طلبة البكالوريوس في الجامعة، وقد تم تطبيق المقياس النفسي لإدمان الأنترنت لسيد يوسف (2011) على عينة الدراسة، حيث تم التأكد من الصدق والثبات للمقياس، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن إدمان الإنترنت لدى الطلاب جاء بدرجة "متوسطة"، وكذلك أشارت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الإدمان على الأنترنت ومتغيرات الدراسة (الجنس، التخصص)، ولكن يوجد علاقة بين الإدمان على الأنترنت ومتغير (السنة الدراسية) لصالح السنة الدراسية الرابعة.

الكلمات مفتاحية: إدمان الإنترنت؛ طلبة التعليم العالي؛ التعلم عن بعد؛ جامعة الشرقية.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

مقدمة

يعيش العالم في عصر العولمة الكثير من المستحدثات التكنولوجية التي وجدت طريقها للبشرية كضرورة لا يمكن الذود عنها، ولعل من أبرزها تلك التي عززتها الثورة الصناعية الرابعة. وكانت ثورة الإنترنت في قمة هذه المستحدثات التي أصبحنا بدونها نعاكس اتجاه متطلبات العصر الحديث وهو أمرا لا يمكن تحقيقه. فالمجال التعليمي كان له النصيب الأوفر من توظيف الإنترنت بشكل عام، وخلال مرحلة التعلم عن بعد بشكل خاص. والتي أصبح المتعلم الجامعي يقضي جل وقته بين جنبات صفحات الإنترنت كمصدر من المصادر الرئيسية للتعلم عن بعد، مما أدى لظهور مصطلح إدمان الإنترنت. وعرف إدمان الإنترنت على أنه " المصطلح الذي يصف من يقضون على شبكة الإنترنت وقتا طويلا جدا، ويصبحون معزولين عن أصدقائهم وأسرهم، ولا يبالون بأعمالهم، وأخيرا يغيرون إدراكهم عن العالم من حولهم.

أصبح إدمان الإنترنت يشكل هاجسا لدى المربين بشكل عام، والباحثين في المجالات التربوية والنفسية والتكنولوجية بشكل خاص، حيث إن مرحلة التعليم عن بعد وهي مرحلة التحول المفاجئ من التعليم التقليدي الوجاهي للتعليم عبر الإنترنت بشكل كامل أو مدمج أصبح المتعلم أكثر استخداما للإنترنت بصور مختلفة، فتارة لتلقي التعليم من خلال المنصات التعليمية وتارة للبحث عن المعلومة من خلال محركات البحث وباقي المواقع التعليمية من أجل تنفيذ التكليفات الصفية والغير صفية. وما زاد هذا النوع من الإدمان كثرة المنصات التعليمية والتطبيقات التكنولوجية المستخدمة كأدوات للتعلم عن بعد، فقد أصبح الشغف للاطلاع وللتجربة لكل ما هو جديد مطلبا لمواكبة المستحدثات التكنولوجية وما توفره من كم هائل ومتنوع للمعلومات وبمصادر متنوعة. كل ذلك شكل حالة نفسية لدى المتعلمين عرفت بإدمان الإنترنت خلال مرحلة التعليم عن بعد.

عرف الإدمان الإنترنت بانه حالة عقلية تتميز بالاستخدام المفرط للإنترنت، وعادة ما يضر المستخدم (. Jilan, 2021) كما وصفته الدراسة بأنه اضطراب عقلي ينطوي على السلوك القهري، كما عرف في بعض الدراسات على أنه الاستعمال المفرط للأنترنت عند المراهق المتمدرس والذي يؤدي إلى حدوث خلل على النمو السوي وخلق اضطرابات سلوكية مختلفة، كالعنف والسلوك العدواني وحتى الانتحار (Safiya et al., 2021)، كما عرف الإدمان Addiction مصطلح يشير الى الاعتماد النفسي بين الشخص ومنبه أو مثير). كما اختلف الباحثون حول كيفية توصيف ظاهرة الاستخدام المكثف للأنترنت والتأثيرات السلبية الناتجة عنه، وظهرت حالة من الجدل بين الباحثين حول المصطلح الأنسب استخدامه لذا تم استخدام كثير من المصطلحات مثل :- الاستخدام المكثف للأنترنت، إدمان الإنترنت، اضطراب استخدام الإنترنت، إشكاليات استخدام الإنترنت، الاستخدام القهري للأنترنت :Al-Srouji) (2021كما ذهبت بعض الدراسات لتحديده بعدد ساعات استخدام أفهناك من حدد ساعات العمل على الإنترنت ب ست ساعات بأنه إدمانا، وهناك من عرفها بانه العمل على الإنترنت بحوالي 38 ساعة أسبوعيا هو إدمان (Abu (Warda: 2021 وذكرت دراسة (Alimoradi, Broström, and, Bülow, 2019) بأن هناك علاقة وثيقة بين إدمان الإنترنت وقلة النوم، فقد ربطت الدراسة بان إدمان الإنترنت قد ينتج عنه قلة النوم نتيجة العديد من الأسباب التي يمكن أن يسببها الإدمان.

1. مشكلة الدراسة

إن الاستخدام الأمثل للإنترنت بشكل عام يعد أمرا محمودا في ظل الثورة التكنولوجية والوسائط المتعددة من حولنا، فلا يمكننا الانعزال عن هذا العالم الرقمي الذي يكون فيه الإنترنت بوابته الرئيسية للوصول للمعرفة والخدمات المحلية والعالمية. ومما لا شك فيه بأن استخدام الإنترنت خلال جائحة كورونا أصبح أكثر ضرورة لتحقيق التعليم عن بعد، فالتعليم والتعلم عن بعد قائم بشكل أساسي على استخدام الإنترنت لتجاوز المعوقات الجغرافية التي يفرضها التعليم التقليدي والتي فرضتها الجائحة على كافة المؤسسات التعليمية العالمية والمحلة إثر التحول المفاجئ إثر غلق هذه المؤسسات عن تقديم التعليم التقليدي. فأصبحت العملية التعليمية تتم عن بعد ومن خلال المنصات التعليمية المتنوعة، ففي سلطنة

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

عمان وبعد قرار وزارة التعليم العالي بالسلطنة بتعليق الدراسة النمطية وضرورة التحول للتعليم عن بعد بدءا من 12 مارس 2019، سعت كافة المؤسسات التعليمية بالسلطنة للتحول التدريجي لتقديم المقررات الدراسية النظرية والتطبيقية من خلال منصاتها التعليمية المتواضعة في أغلب الحالات وذلك لتقليل الفاقد التعليمي نتيجة الجائحة. فجامعة الشرقية بسلطنة عمان كانت من المؤسسات التعليمية السباقة في التحول للتعليم عن بعد لما لديها من بنية تحتية مجهزة لمثل هذا التحول، فمع هذا التحول ظهر الاستخدام غير الطبيعي للإنترنت من خلال الجلوس ساعات أطول مما كانت عليه قبل الجائحة، وهذا التغير حدث لكافة عناصر العملية التعليمية من طلبة وكادر إداري وأكاديمي، وظهر معه الحديث حول مصطلح إدمان الإنترنت.

وكما هو معلوم، بأن التعلم عن بعد يحتاج للعمل على الإنترنت لساعات عديدة بعكس التعلم التقليدي الذي يتلقى المتعلم جل خبراته الجديدة المعرفية والمهارية والوجدانية من خلال المصدر الرئيس للمعلومة وهو المعلم في أغلب الحالات. واستخدام الإنترنت هنا لا يعنى به الاستخدام العادي والمقبول، بل القصد هو الاستخدام المفرط. حيث إن المغريات الكثيرة المتوفرة على الإنترنت قد تحيد بالمتعلم عن الهدف الرئيس وهو التعلم ليجد المتعلم نفسه غارقا في المغريات التي تظهر له خلال عملية التعلم على الإنترنت. عليه فإن هذه الدراسة تسعى لقياس مستوى إدمان الإنترنت لدى طلاب جامعة الشرقية بسلطنة عمان خلال مرحلة التعليم عن بعد وفق بعض المتغيرات (الجنس، نوع التخصص، السنة الدراسية).

2. أسئلة الدراسة

1. ما مستوى إدمان الإنترنت خلال فترة التعلم عن بعد لدى طلاب جامعة الشرقية بسلطنة عُمان؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى إدمان الإنترنت في فترة التعلم عن بعد لدى عينة من طلاب جامعة الشرقية تعزى لمتغير الجنس؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى إدمان الإنترنت في فترة التعلم عن بعد لدى عينة من طلاب جامعة الشرقية تعزى لمتغير السنة الدراسية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى إدمان الإنترنت في فترة التعلم عن بعد لدى عينة من طلاب جامعة الشرقية تعزى لمتغير التخصص؟

3. أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية لتحقيق ما يلي:

1. التعرف على مستوى إدمان الإنترنت في فترة التعلم عن بعد لدى طلاب جامعة الشرقية بسلطنة عُمان.
2. دراسة تأثير متغير الجنس على مستوى إدمان الإنترنت في فترة التعلم عن بعد لدى طلاب جامعة الشرقية بسلطنة عُمان.
3. دراسة تأثير متغير السنة الدراسية على مستوى إدمان الإنترنت في فترة التعلم عن بعد لدى طلاب جامعة الشرقية بسلطنة عُمان
4. دراسة تأثير متغير نوع التخصص على مستوى إدمان الإنترنت في فترة التعلم عن بعد لدى طلاب جامعة الشرقية بسلطنة عُمان.

4. أهمية الدراسة النظرية والتطبيق

تتمثل أهمية هذه الدراسة النظرية والتطبيق وفقا لما يلي:

- تستمد الدراسة الحالية أهميتها من المجال الذي بصدده وهو الحاجة الماسة لاستخدام الإنترنت والذي أفرزته لنا المستحدثات التكنولوجية مع التقدم العلمي والتكنولوجي، وذلك من خلال تسليط الضوء على مستوى إدمان الإنترنت في فترة التعلم عن بعد لدى طلاب جامعة الشرقية بسلطنة عُمان مما يساهم في التعرف على حجم الظاهرة وكيفية التعامل معها.
- كما تستمد الدراسة أهميتها من نتائج الدراسات الحديثة حول سلبيات إدمان الإنترنت وتأثيراته على الحياة الخاصة والعامة للمستخدمين بشكل عام والطلبة بشكل خاص، مما يفتح المجال أمام الباحثين والمختصين لإجراء المزيد من الدراسات. كما وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات الجديدة التي تتناول على مستوى إدمان الإنترنت في فترة التعلم عن بعد لدى طلاب جامعة الشرقية بسلطنة عُمان في ظل جائحة كورونا حسب علم الباحثين.
- حيث إن نتائج هذه الدراسة ستساعدنا في توجيه المستخدمين للإنترنت للاستخدام السليم وذلك من خلال معرفة علاقته بالعديد من الحالات الصحية والاجتماعية وكذلك في تقديم وإعداد البرامج الإرشادية والعلاجية لطلبة الجامعة لمواجهة تلك الآثار النفسية والاجتماعية.

5. حدود الدراسة

-الحدود الزمانية: تم تطبيق مقاييس الدراسة في أبريل- مايو- يونيو/2021

- الحدود المكانية: جامعة الشرقية في سلطنة عُمان.

-الحدود البشرية: طلبة البكالوريوس في جامعة الشرقية.

- الحدود الموضوعية: الإدمان على الأنترنت.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

6. مصطلحات الدراسة

إدمان الإنترنت: ويعرفه سيد يوسف إدمان الإنترنت والذي تم استخدام مقياسه " المقياس النفسي لإدمان الإنترنت " في هذه الدراسة على أنه " استخدام الفرد للأنترنت لفترة طويلة في اليوم الواحد بصورة غير توافقية تصل إلى عشر ساعات ينتج عنها مجموعة من الأعراض النفسية مثل التوتر والقلق والأرق والعزلة وبعض الاضطرابات السلوكية الأخرى" (Abu Asaad: 2011, 176).ووفقا لما تقدم يمكن تعريفه إجرائيا بأنه حالة من الاستخدام القهري للأنترنت وعدم القدرة على التحكم في استخدامه بين طلبة جامعة الشرقية خلال مرحلة التعليم عن بعد.

التعلم عن بعد: عرف التعلم عن بعد بأنه نمط التعليم الحديث الذي يتم من خلال توظيف تقنيات التعليم والتعلم. (Abdel-Fattah, 2017, p. 55) وإجرائيا يمكننا تعريفه بأنه نمط التعلم هو التعلم غير المباشر الذي تلقى طالب جامعة الشرقية التعليم من خلاله خلال الجائحة).

7. الدراسات السابقة

أشارت الدراسة التي أجرتها (Jilan: 2021)إشارات لوجود علاقة بين ذات دلالة إحصائية بين الدعم الاجتماعي المدرك وإدمان الإنترنت لدى عينة من المراهقين في المجتمع السعودي(جيلان، 2021)، وأوصت بإجراء المزيد من الدراسات حول الإدمان على الإنترنت لدى فئات مختلفة من المجتمع السعودي وربطها بمتغيرات أخرى غير الدعم الاجتماعي. كما تناولت دراسة (Al-Srouji: 2021) اثر الاستخدام المكثف للإنترنت على الشباب، حيث وضحت بأن الانشغال في التصفح أدى إلى التقصير في المهام الموكلة إليهم فنجازها، وأوضحت عينة الدراسة المذكورة بأن جميع أفراد العينة لا يستطيعوا تحمل انقطاع الإنترنت. وتطرقت دراسة (Abdullah: 2020) أن هناك علاقة عكسية بين إدمان الإنترنت والاتزان الانفعالي لدى طلاب المرحلة الإعدادية عينة الدراسة. وأوصت بضرورة استمرار المرشدين التربويين بالتوعية وإرشاد الطلاب حول خطورة الإدمان على الإنترنت وذلك لضمان ثبات وزيادة الاتزان الانفعالي لدى الطلاب خلال مرحلة التعليم عن بعد.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

كما أظهرت بعض الدراسات أن هناك آثارا متنوعة سلبية على إدمان الإنترنت كذلك على طلاب التعليم المدرسي، حيث أوضحت إحدى الدراسات التي طبقت على عينة من التلاميذ المتمدرسين ببعض متوسطات وثانويات مدينة ورقلة بلغ عددهم (112) تلميذا وتلميذة كعينة قصدية، حيث أظهرت نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة أن نسبة انتشار إدمان استخدام الإنترنت لدى التلاميذ قد بلغت 38.4% وانتهت الدراسة أيضا إلى وجود فروق جوهرية بين التلاميذ المتمدرسين في انتشار إدمان استخدام الإنترنت لدى عينة من التلاميذ المتمدرسين تعزى لمتغير المرحلة الدراسية (متوسط، ثانوي):(Mubaraka and Masouda, 2021)

ووفقا لدراسة (Hadi: 2021) فإنه هناك علاقة بين التشوهات المعرفية و إدمان الإنترنت لدى مجموعة من المشاركين بالدراسة في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم 536، ومن أهم نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التشوهات المعرفية وإدمان الإنترنت لدى المشاركين في الدراسة فكلما انخفض مستوى التشوهات المعرفية لدى المشاركين انخفض مستوى إدمان الإنترنت، والعكس صحيح، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التشوهات المعرفية ترجع إلى متغير النوع، العمر، مستوى التعليم، والتخصص .بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من التشوهات المعرفية وإدمان الإنترنت ترجع إلى متغير المهنة(Kariri and Mazkour: 2021).

وفيما يتصل بالطالب الجامعي على وجه الخصوص، أظهرت العديد من الدراسات تأثير إدمان الإنترنت على هوية الطالب الجامعي، ففي دراسة أجريت على 140 طالبا جامعيا بجامعة تيزي بالجزائر تم اختيارهم وفقا لعدد لساعات استخدامهم للأنترنت بما يزيد عن 40 ساعة أسبوعيا، وأسفرت الدراسة عن تأثير إدمان الإنترنت على هوية الطالب الجامعي، وقد أرجعت الدراسة ذلك إلى الاستخدام المفرط لوسيلة الإنترنت (Raziqa and Malika, 2021). ففي دراسة أخرى، اعتبر إدمان الإنترنيت مشكلة عالمية نظرا لأثارها السلبية على الفرد و المجتمع، حيث يؤدي إلى جملة من المشكلات النفسية، بالإضافة إلى آثاره على الحياة الشخصية والاجتماعية و الصحية للفرد الجامعي، حيث تم إجراء هذه الدراسة على عينة قوامها 200 طالب(ة) من جامعة وهران2، وأسفرت الدراسة عن أنه يعاني

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

الطلبة الجامعيون من مستوى إدمان إنترنيت متوسط. - هناك فروق في مستوى إدمان الإنترنيت تعود للفروق في جنس الطالب لصالح الذكور(Tabbas and Melal: 2021). حيث تناولت بعض الدراسات أبعاد إدمان الإنترنت على الطلبة الجامعيين: بعد السيطرة، بعد التحمل، بعد الأعراض الانسحابية، بعد الصراع، بعد الانتكاس، حيث أوصت الدراسة على أهمية التركيز على هذه الأبعاد لتحديد مستوى الإدمان لدى الطلبة الجامعيين(Farraj and Al-Saim: 2020).

وفي دراسة أجريت على عينة من طلبة الجامعات السعودية ناقشت أسباب وانتشار إدمان الإنترنت، طبقت هذه الدراسة على عينة من طلبة جامعة الباحة وجامعة بيشة. بالمملكة العربية السعودية تكونت من 358 طالب وطالبة بواقع 111 طالب و246 طالبة، حيث عزت الدراسة الإدمان للتطور الهائل الحاصل في التقنية الحديثة ووسائل التواصل الاجتماعي المتاحة في العالم الافتراضي، فحسب الإحصائيات الصادرة من IGS ان نسبة مستخدمي الإنترنت على مستوى العالم زاد خلال السنوات الأخيرة ليصل إلى أكثر من نصف عدد سكان العالم (Internet Growth Statistics، 2021). وفي المملكة العربية السعودية وصل عدد المستخدمين في نهاية عام 2019 الإحدى والثلاثون مستخدما وأن العدد سيزيد إلى أن يصل الى 35 مليون مستخدم بنهاية عام 2025. وأفرزت هذه الدراسة وجود أن مستوى الترابط الأسري والعمر يساهمان في تقليل احتمالية إصابة الفرد بإدمان الإنترنت، بينما الارتفاع في تقدير الذات لدى الفرد، وأهمية كل من النشاطات الترفيهية والاجتماعية على الإنترنت يرفعان نسبة احتمالية إصابة الفرد بإدمان الإنترنت. وقد أظهرت الدراسة كذلك أن ما نسبته 7.8 % من العينة لديهم إدمان الأنترنت(Al-Zahrani and Al-Sahari: 2020) وهذا ما أكدته (Eid study: 2020) والتي أكدت على وجود علاقة ارتباطية عكسية ودالة إحصائيا بين إدمان الإنترنت والتوافق الأسري فضلا عن وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب وطالبات عينة الدراسة لصالح الطلاب الذكور (عيد وعبدالحميد، 2020).

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

كما أن هناك العيد من الدراسات الي ذهبت أبعد مما سبق، فدراسة عبدالله (2020) أجريت على عينة من طلبة الثانوية، والتي استخدمت فيها الباحثة مقياس تورونتو للأكسيثيميا وقد اسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الألكسثينيا وإدمان الإنترنت لصالح مرتفعي الألكسثيميا (البصير، 2020). فبعض الدراسات عمدت لدراسة العلاقة بين إدمان الإنترنت والتدخين كدراسة مقطعية على عينة من طلاب جامعة تشرين، ل 200 طالب من المدمنين على الإنترنت في جامعة تشرين تراوحت أعمارهم بين 18-28 سنة(زريقي و سعد، 2019). فدراسة أخرى بحثت مستوى الإدمان بين الطلبة الموهوبين والموهوبات، فدراسة (المطرفي: 2019) قامت بدراسة على عينة عشوائية طبقية من 120 طالبا وطالبة من المرحلتين المتوسطة والثانوية بمكة المكرمة، وتوصلت الدراسة أن درجة الإدمان على شبكة الإنترنت كانت ضعيفة لدى الموهوبين بشكل عام، وعدم وجود فروق فردية تعزى لمتغير الجنس، بينما هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الصف لصالح المرحلة الثانوية (Al-Matrafi and Shaheen: 2019)

8. التعقيب على الدراسات السابقة

المنهج: استخدمت الدراسات السابقة جميعها المنهج الوصفي.

الهدف: هدفت الدراسة الحالية والدراسات السابقة للكشف عن مستوى الإدمان ومعرفة الفروق في درجة الإدمان بين مختلف المتغيرات.

العينة: تنوعت العينات بين طلبة المدارس (العاديين والموهوبين) والطلبة الجامعيين في مختلف الدراسات السابقة. بينما هذه الدراسة تختلف عن الدراسات السابقة في عينتها وطبيعة متغيراتها.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

9. جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة

-الاستفادة من الدراسات السابقة حول إدمان الإنترنت وتعريفاته الإجرائية المتنوعة، وكذلك بالنتائج من خلال الملخصات.

-أكدت الدراسات السابقة على مناسبة المنهج وأداة الدراسة الحالية.

-تم الاطلاع على المصادر والمراجع المتنوعة التي استخدمت حديثا في الدراسات المشابهة.

10. منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على استخدام المنهج الوصفي القائم على جمع البيانات من مجتمع الدراسة لمعرفة مستوى إدمان الإنترنت في فترة التعلم عن بعد لدى طلاب جامعة الشرقية بسلطنة عُمان في ظل جائحة كورونا وذلك لمؤامة هذا المنهج مع أغراض الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتمثل المجتمع الدراسة في طلاب جامعة الشرقية بسلطنة عُمان من التخصصات الأدبية والعلمية وفقا لحدود الدراسة.

ثالثاً: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (410) من طلبة البكالوريوس في الجامعة، حيث تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، والجدول رقم (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها:

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

الجدول رقم (1) –توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديموغرافية

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	25	%6.1
	انثى	385	%93.9
التخصص	تخصصات أدبية	267	%65.1
	تخصصات تطبيقية	143	%34.9
السنة الدراسية	السنة التأسيسية	33	%8
	السنة الأولى	89	%21.7
	السنة الثانية	127	%31
	السنة الثالثة	118	%28.8
	السنة الرابعة	43	%10.5
المجموع		410	%100

11. أداة الدراسة

– مقياس الإدمان على الأنترنت.

أستخدم الباحثون المقياس النفسي لإدمان الإنترنت لسيد يوسف (أبو أسعد، 2011)، والذي تكون من (15) عبارة، وأعتمد على التدرج (نعم، أحيانا، لا).

12. تصحيح الأداة

نعم= درجتين (2)، أحيانا= درجة واحدة (1)، لا= صفر، ثم تجمع الدرجات وتفسر حسب الآتي:

الدرجة من (21–30) تشير إلى درجة عالية من إدمان الإنترنت، وتستلزم تدخلا إرشاديا لدى مختص.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

الدرجة من (16-20) تشير إلى درجة متوسطة من إدمان الإنترنت، ويستطيع الفرد التغلب على الأعراض بالسيطرة على النفس.

الدرجة من (0-15) تشير إلى أن الفرد لا يعاني من إدمان الأنترنت.

13. صدق الأداة

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة، وذلك لقياس الصدق والثبات للمقياس، كالتالي:

1-**صدق المحتوى الظاهري (صدق المحكمين)**: حيث تم توزيع المقياس على خمسة من المحكمين من ذوي الخبرة في مجال تكنولوجيا التعليم ومجال علم النفس والقياس والتقويم، لإبداء الرأي فيها من حيث اختيار مفرداتها والصياغة الإجرائية للمفردات ومدى وضوح العبارات التي تصف الأداء وسلامة التقدير الكمي، وقد أبدى المحكمون رأيهم، وقد راعى الباحثون الملاحظات الواردة من المحكمين، حيث تم إخراج المقياس من صورتها الأولية، إلى صورتها النهائية.

2-**طريقة الصدق بالاتساق الداخلي**: تم التحقق من صدق المقياس من خلال إجراء اختبار الصدق الداخلي، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ويوضّح الجدول رقم (2) نتائج صدق المقياس.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

جدول رقم 2 – معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية لمقياس إدمان الإنترنت

رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.558
2	.547
3	.677
4	.560
5	.574
6	.643
7	.596
8	.650
9	.656
10	.609
11	.670
12	.667
13	.596
14	.554
15	.695

يتضح من خلال الجدول أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (.547-.695)، وكانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على تمتع المقياس بمقدار جيد من الصدق الداخلي.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

14. ثبات الأداة

تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس (مقياس الإدمان على الأنترنت) وذلك بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا على عينة من (30) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة، وقد أظهر المقياس اتساقًا داخلياً جيدا.

الجدول رقم 3 – قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

م	المقياس	الفقرات	معامل الثبات
1	الإدمان على الأنترنت	15	0.74

يتضح من الجدول أن معامل ألفا كرونباخ لمقياس الإدمان على الإنترنت كانت (0.74)، وهذا يعبر عن ثبات جيد للمقياس.

تضمنت الدراسة المتغيرات التابعة التالية:

1- الجنس: وله مستويان وهما: (ذكر، انثى).

2- نوع التخصص: وله مستويان وهما: (التخصصات الأدبية، التخصصات التطبيقية).

3- السنة الدراسية: ولها خمسة مستويات وهي: (السنة التأسيسية، السنة الأولي، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة).

15. إجراءات الدراسة

لقد تم إجراء هذه الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

1. قراءة ومراجعة الأدبيات المشابهة لموضوع الدراسة.
2. تحكيم أداة الدراسة (الاستبانة) بصورتها النهائية بعد التعديل.
3. تحديد أفراد مجتمع الدراسة.
4. توزيع الاستبانة الكترونيا.
5. تفريغ البيانات وإدخالها الى الحاسوب ومن ثم معالجتها إحصائيا باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS).
6. استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها.

16. المعالجة الإحصائية

من أجل معالجة البيانات استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار 23 وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية التالية:

1. التكرارات والنسب المئوية.
2. الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.
3. معامل ألفا كرونباخ.
4. اختبار (ت) للمتغيرات المستقلة (Independent Sample T-Test).
5. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

17. نتائج الدراسة ومناقشتها

1.3. إجابة السؤال الأول ومناقشته.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

وللإجابة على السؤال الأول للدراسة والذي نصه "ما مستوى إدمان الإنترنت خلال فترة التعلم عن بعد لدى طلاب جامعة الشرقية؟" قام الباحثون بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس إدمان الإنترنت المستخدم بالدراسة، وجاءت النتائج كما هي بالجدول رقم (4):

الجدول رقم 4 –المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس إدمان الإنترنت

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إدمان الإنترنت	15.80	6.37

نلاحظ أن المتوسط الحسابي لمقياس إدمان الإنترنت هو (15.80) وانحراف معياري (6.37) مما يدل على أن مستوى إدمان الإنترنت لدى الطلاب الجامعيين هو مستوى " متوسطة "، وذلك وفقا لبيانات تصحيح المقياس حيث إن متوسط الدرجات من (16-20) تشير إلى درجة متوسطة من إدمان الإنترنت، بمعنى أنه يستطيع الفرد التغلب على الأعراض بالسيطرة على النفس. وهذه النتيجة متسقة تماما مع بعض نتائج الدراسات السابقة كدراسة (Raziqa and Malika: 2021) (Tabbas and Melal: 2021) ويفسر الباحثون هذه النتيجة بأن مستوى إدمان الإنترنت كانت بنسبة متوسطة للطلاب الجامعيين لأن الجامعات في السلطنة انتهجت طرق التدريس قبل الجائحة.

2.3 إجابة السؤال الثاني ومناقشته

وللإجابة على السؤال الثاني للدراسة والذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى إدمان الإنترنت في فترة التعلم عن بعد لدى عينة من طلاب جامعة الشرقية تعزى لمتغير الجنس؟" استخدم الباحثون اختبار ت

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

للعينات المستقلة وذلك للكشف عن الفروق في مستوى إدمان الإنترنت لمتغير الجنس لطلبة جامعة الشرقية عينة الدراسة، وكانت النتائج وفقا للجدول (5):

الجدول رقم 5 –نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في مستوى إدمان الإنترنت تبعاً لمتغير الجنس

المتغير	الفئات	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	25	15.84	6.28	0.30	0.075
	أنثى	385	15.80	7.80		

حيث يتضح من الجدول (5) أن مستوى الدلالة هو (0.075)، وذلك يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي يمكننا القول بأن متغير الجنس لا يؤثر على مستوى إدمان الإنترنت لدى طلاب جامعة الشرقية عينة الدراسة. وهذا يتفق تماما مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (Al-Matrafi: 2019). حيث يفسر الباحثون هذه النتيجة بأن فترة التعلم عن بعد رافقها مجموعة من المتغيرات منها الحجر المنزلي، الذي أثر على حياة الكثيرين بعدم الخروج من المنزل للجنسين ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Abdullah: 2020).

3.3 إجابة السؤال الثالث ومناقشته

وللإجابة على السؤال الثالث للدراسة والذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى إدمان الإنترنت في فترة التعلم عن بعد لدى عينة من طلاب جامعة الشرقية تعزى لمتغير السنة الدراسية؟" استخدم الباحثون

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

اختبار ANOVA لتحليل التباين الأحادي وذلك للكشف عن الفروق في مستوى إدمان الإنترنت لمتغير السنة الدراسية لطلبة جامعة الشرقية عينة الدراسة، وكانت النتائج وفقا للجدول (6):

الجدول رقم 6- تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات مستوى إدمان الإنترنت حسب متغير السنة الدراسية

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	118.86	4	29.17	0.730	0.572
داخل المجموعات	16494.14	405	40.72		
المجموع	16612.10	409			

كما يتضح من الجدول (6) أن مستوى الدلالة لفحص الفروق في مستوى إدمان الإنترنت وفقاً لمتغير السنة الدراسية بلغ (.572) وهو أعلى من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي يمكننا القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدمان الإنترنت تعزى لمتغير السنة الدراسية لدى طلاب جامعة الشرقية عينة الدراسة. وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة (Al-Matrafi and Shaheen: 2019) إلا أن هذه الدراسة أجريت على طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية من التعليم المدرسي والتي أظهرت وجود فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الصف لصالح المرحلة الثانوية. حيث يمكن أن يعزو الباحثون هذه النتيجة لكون جميع الطلاب باختلاف السنوات الدراسية تأثروا بنفس المتغيرات المختلفة خلال فترة التعلم عن بعد ولم يستثن طلاب أي سنة دراسة من القرارات التي صدرت في تلك الفترة بما يتعلق بالطلاب.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

4.3 إجابة السؤال الرابع ومناقشته

وللإجابة على السؤال الرابع للدراسة والذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى إدمان الإنترنت في فترة التعلم عن بعد لدى عينة من طلاب جامعة الشرقية تعزى لمتغير التخصص؟" استخدم الباحثون اختبار ت للعينات المستقلة وذلك للكشف عن الفروق في مستوى إدمان الإنترنت لمتغير التخصص لطلبة جامعة الشرقية عينة الدراسة، وكانت النتائج وفقا للجدول (7):

الجدول رقم 7- نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في مستوى الصحة النفسية تبعاً لمتغير التخصص

الفئات	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
إنسانية أدبية	267	15.39	6.45	3.23	0.073
علمية تطبيقية	143	16.57	6.17		

يتضح من الجدول (7) أن مستوى الدلالة لفحص الفروق في متوسطات درجات مقياس إدمان الإنترنت وفقاً لمتغير التخصص بلغ (.073) وهو أعلى من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدمان الإنترنت تعزى لمتغير التخصص لدى طلاب جامعة الشرقية عينة الدراسة. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Suleimani: 2021) من حيث أن إدمان الإنترنت يؤثر على هوية الطالب الجامعي بشكل عام بغض النظر عن طبيعة تخصصه (Raziqa and Malika: 2021) وتفسر الباحثات النتيجة أن طبيعة المقررات في التخصصات الإنسانية الأدبية والتطبيقية والتي أغلبها مقررات قدمت بطريقة نظرية أو شبه نظرية ساعدت الطلاب أثناء التعلم عن بعد بأن يتمكنوا من اجتيازها.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

18. خاتمة الدراسة

في خاتمة البحث يمكننا التأكيد ومن خلال نتائج البحث الحالي على أهمية الانتباه لإدمان الإنترنت بشكل عام وبين الطلبة بشكل خاص، فإن النسبة المتوسطة للإدمان قد ترتفع ما لم يتخذ كافة المعنيين بالعملية التعليمية والمربين الإجراءات الضرورية لتوجيه أبنائهم وطلبتهم للاستخدام المعتدل لخدمة الإنترنت وذلك من خلال اتباع التوجيهات الإرشادية العلمية بذات الصدد. فمما سبق لاحظنا وجود العديد من الدراسات التي أثبتت وجود هذه الظاهرة بشكل كبير في العديد من المجتمعات حول العالم، كما إشارات الدراسات السابقة لتزايد وتفشي هذه الظاهرة خلال جائحة كورونا نتيجة تحول التعليم التقليدي للتعلم عن بعد. ووفقا لذلك نسرد مجموعة من التوصيات فيما يلي تبيانها.

19. التوصيات

بعد استعراض الدراسة ونتائجها ومناقشتها، فقد خلص الباحثون إلى أهمية إلقاء الضوء بشكل قريب على بعض آثار المستحدثات التكنولوجية وأهمها استخدام الإنترنت وذلك على الرغم من المنافع الكبيرة التي أمدتها للعالم ومع ذلك يجب مراعاة ما يلي:

- ضرورة الوقوف وقياس مستوى إدمان الإنترنت في فترة التعلم وفي التعليم التقليدي الحديث الذي يعمل على تعزيز التعلم الذاتي من خلال استخدام الإنترنت مما يساهم في التعرف على حجم الظاهرة وكيفية التعامل معها. وذلك للترشيد والاستخدام المعتدل لشبكة الأنترنت.
- توصي الدراسة بأهمية تعزيز البحث العلمي المستمر في المواضيع المختلفة من جوانب العملية التعليمية مما يفتح المجال أمام الباحثين والمختصين لإجراء المزيد من الدراسات التي تساهم في وضع ضوابط وقواعد لمراقبة المواقع الممنوعة والهدامة لمنع ظهورها بشكل عشوائي للمتعلمين.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

- إعادة النظر في الأنظمة واللوائح التعليمية وضرورة تغييرها وتطويرها للتقليل من مستوى فرصة إدمان الإنترنت مثل: تقليل التكليفات التي تحتاج للعمل على الإنترنت، تحديد المواقع والمنصات التعليمية ذات الصلة بالمواد التعليمية، وكذلك تعزيز دور الرقابة الأسرية.
- العمل على عقد دورات وتوزيع نشرات تثقيفية حول ظاهرة إدمان الإنترنت وكيفية التعامل مع ضغوط العمل على الإنترنت العمل على تخفيف العبء الملقى على عاتق المتعلمين وذلك لأنه كلما قل العبء قل مستوى الإدمان لديهم، وبذلك يكون إنجاز التكليفات أفضل.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

المراجع العربية

أبو أسعد، أحمد عبداللطيف (2011). *دليل المقاييس والإختبارات النفسية والتربوية*. الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

أبو وردة، سها (2021). إدمان الإنترنت كمنبئ بمستوى التدفق الذهنى لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة. *مجلة بحوث و دراسات الطفولة*، 3(5)، 697-758.

البصير، نشوة (2020). الألكسيثيميا و إدمان الإنترنت لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية. مجلة البحث العلمى فى التربية، 21(13)، 276-311.

جاد، محمد عبدالمطلب. (2006). بعض الأساليب المعرفية لدى مدمني الإنترنت دراسة تفاعلية لدى عينة من طلاب كلية التربية النوعية، *مجلة التربية المعاصرة*، 23 (73): 5−20.

جيلان، هنادي (2021). الدعم الاجتماعي المدرك وعلاقته بإدمان الإنترنت لدى المراهقين. المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات، 2(19)، 65-114.

رزيقة، محدب و مليكة، سليماني (2021). الإدمان على الإنترنت وتأثيره في هوية الطالب الجامعي دراسة ميدانية في جامعة مولود معمري تيزي-وزو (الجزائر). *المجلة العلمية للعلوم التربوية و الصحة النفسية*، 3(3)، 182-155.

زريقي، سميرة و سعد، كمال (2019). العلاقة بين إدمان الإنترنت والتدخين دراسة مقطعية على عينة من طلاب جامعة تشرين. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، 41(1) 126-135.

الزهراني، سامي و السحاري، هناء (2020). إدمان الإنترنت لدى عينة من طلبة الجامعات السعودية: الاسباب والانتشار. *مجلة الإرشاد النفسي*، 62(62)، 209-237.

الزيدية، أمل (2014) .*إدمان الإنترنت وعلاقته بالتواصل الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة نزوى* ,جامعة نزوى [رسالة دكتوراة].

السروجى، فاطمة (2021). إدمان الإنترنت وعلاقته بالتوافق الاجتماعي لدى الشباب. *مجلة بحوث العلوم الاجتماعية والإنسانية*، 1(3)، 175-228.

صفية، لدغم و مريم، قرين وآسيا، بن فرحات (2021). *الإدمان على الإنترنت والسّلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس. دراسة ميدانية بمتوسطة مي زيادة*-بالمسيلة. [رسالة ليسانس] كلية العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة محمد بوضياف المسيلة.

المطرفى، نايف و شاهين، عوني (2019). إدمان الإنترنت لدى الطلبة الموهوبين والموهوبات بمنطقة مكة المكرمة. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، 35(4)، 334-360.

طباس، نسيمة وملال، خديجة (2021). الإدمان على الانترنيت لدى الطلبة الجامعيين. مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، 5(1)، 383-405.

عبدالله، صفاء (2021). إدمان الإنترنت وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والإجتماعية،60(3)، 360-331

عبدالفتاح رزق، ابراهيم. (2017). فاعلية نموذج تدريسي مقترح في التاريخ قائم على التعلم السريع لتنمية المهارات الاجتماعية والتنظيم الذاتي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، 92 (5) ، 48 -92 .

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

فراج، تامرو الصايم، رانيا (2020). الخصائص السيكومترية لمقياس إدمان الإنترنت لطلاب الجامعة. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 14(12)، 405-428.

كريري، هادي و مذكور، صفية (2021). التشوهات المعرفية وعلاقتها بإدمان الإنترنت في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة الإرشاد النفسي*، 65(65)، 91-147.

مباركة، ميدون و مسعودة، هتهات (2021). إدمان استخدام الإنترنت لدى التلاميذ المتمدرسين ببعض المتوسطات والثانويات بمدينة ورقلة «دراسة ميدانية بمدينة ورقلة». الرواق، 7(1)، 189-207.

محمد عيد، سيد فرج و عبدالحميد، سهام و عبدالحميد، عزة (2020). إدمان الإنترنت وعلاقته بالتوافق الأسري لدي الجنسين. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 26(يوليو)، 261-309.

رومنة المراجع العربية

Abu Asaad, Ahmed Abdel Latif (2011). Manual of standards and psychological and educational tests. Jordan: Debono Center for Teaching Thinking.

Abu Warda, Suha (2021). Internet addiction as a predictor of the level of mental flow among female student teachers at the College of Education for Early Childhood. Journal of Childhood Research and Studies, 3(5), 697-758.

Al-Matrafi, Nayef and Shaheen, Awni (2019). Internet addiction among gifted and talented students in the Makkah region. Journal of the College of Education (Assiut), 35(4), 334-360.

Al-Srouji, Fatima (2021). Internet addiction and its relationship to social adjustment among young people. Journal of Social and Human Sciences Research, 1(3), 175-228.

Al-Zahrani, Sami and Al-Sahari, Hana (2020). Internet addiction among a sample of Saudi university students: causes and prevalence. Psychological Counseling Journal, 62 (62), 209-237.

Insight, Trance (2020). Alexithymia and Internet addiction among a sample of secondary school students. Journal of Scientific Research in Education, 21(13), 276-311.

Gad, Muhammad Abdulmutallab. (2006). Some Cognitive Styles of Internet Addicts An Interactive Study of a Sample of Specific Education College Students, Journal of Contemporary Education, 23 (73): 5-20.

Gilan, Hanadi (2021). Perceived social support and its relationship to Internet addiction in adolescents. International Journal of Research and Studies Publishing, 2(19), 65-114.

Raziqa, cambered and Malika, Soleimani (2021). Internet addiction and its impact on the identity of the university student, a field study at the Mouloud Mammeri University, Tizi-Ouzou (Algeria). The Scientific Journal of Educational Sciences and Mental Health, 3(3), 182-155.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

Zureqi, Samira and Saad, Kamal (2019). The relationship between Internet addiction and smoking, a cross-sectional study on a sample of Tishreen University students. Tishreen University Journal of Research and Scientific Studies, 41(1) 126-135.

Zaydi, Amal. (2014) Internet addiction and its relationship to social communication and academic achievement among students of the University of Nizwa, University of Nizwa [PhD Thesis].

Safiya, Lagham and Maryam, Qurain and Asya, Ibn Farhat (2021). Internet addiction and aggressive behavior among the educated adolescent. A field study in the middle of Mai Ziadeh - in M'sila. [Bachelor's Thesis] Faculty of Humanities and Social Sciences, Mohamed Boudiaf University of M'sila.

المراجع الأجنبية

Alimoradi, Z., Lin, C. Y., Broström, A., Bülow, P. H., Bajalan, Z., Griffiths, M. D., ... & Pakpour, A. H. (2019). Internet addiction and sleep problems: A systematic review and meta-analysis. *Sleep medicine reviews*, *47*, 51-61.

Internet Growth Statistics 1995 to 2019 - the Global Village Online. (n.d.). Retrieved January 7، 2020، from https://www.internetworldstats.com/emarketing.htm.

Shaw, M., & Black, D. W. (2008). Internet addiction. *CNS drugs*, *22*(5), 353-365.

JOURNAL OF HUMAN DEVELOPMENT AND EDUCATION FOR SPECIALIZED RESEARCH| VOL: 8 ISSUE:3 |July 2022

مجلة التنمية البشرية والتعليم للأبحاث التخصصية| المجلد 8 العدد 3 |تموز/ يوليو 2022

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

A Comparative Analysis of the Assimilatory Consonantal Processes at Word Edges in Tripolitanian Libyan Arabic and English as a Foreign Language

تحليل مقارن لعمليات الاضغام الصوتي عند حواف الكلمات في اللهجة العربية الليبية و اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية

Najma Moftah Momen Omar

نجمة مفتاح مؤمن عمر

Ph.D. Candidate at International Islamic University Malaysia, Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Science, Department of English Language and Literature

momennajma80@gmail.com

Received |11|05|2022 – Accepted 16|06|2022 – Available online 15|07|2022

Abstract

Assimilation is a natural phenomenon existed in all human languages. It is a key aspect of natural pronunciation that plays a crucial role in listening comprehension and language production. Regressive assimilation of consonants at word boundaries contributes substantially to the achievement of speech fluency. In learning a language, non-native speakers would do well to emulate the assimilation processes of the new phonological system if they are targeting native-like pronunciation. This paper compares different categories of assimilation in terms of directionality, partialness, types of assimilation process, and change in sound in Arabic and in English. Comparative analysis reveals some commonalities and differences in relation to the rules governing regressive place assimilation in these languages. Based on the results of the analysis, explication of rules that govern the assimilation processes in both languages is hoped to be of great benefit to the teaching of assimilatory processes in English to Libyan EFL learners.

Keywords: Assimilation, Tripolitanian Libyan Arabic, English

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

الملخص

الأضغام الصوتي ظاهرة طبيعية موجودة في كل اللغات الإنسانية. انه عنصر أساسي من عناصر النطق الطبيعي الذي يلعب دورا مهما في فهم اللغة و نطقها. يسهم الاضغام الصوتي التراجعي للحروف الساكنة بين الكلمات في تحقيق طلاقة الكلام بشكل كبير. عند تعلم لغة ما, من الأفضل للمتحدثين غير الناطقين بها محاكاة عمليات الاضغام للنظام الصوتي الجديد للحصول على النطق الأصلي. يقوم هذا البحث بقارنة الخصائص المختلفة للاضغام من حيث الاتجاه وأنواع عملية الاضغام والتغيير في الصوت بين اللغتين العربية والإنجليزية. كما يكشف التحليل المقارن عن بعض القواسم المشتركة والاختلافات فيما يتعلق بالقواعد التي تحكم الاضغام التراجعي للأصوات في هذه اللغات. بناء على نتائج التحليل، من المتأمل ان يكون شرح القواعد التي تحكم عمليات الاضغام التراجعي في كلتا اللغتين ذا فائدة كبيرة لتدريس عمليات الاضغام الصوتي في اللغة الإنجليزية للمتعلمين الليبين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

Introduction

A speech sound can be altered to become identical or comparable to its neighbouring sound (Webber, 2006; Demirezen, 2016). Linguists identify this as the process of assimilation. According to Alfozan (1989), assimilation is the most common cause of sound change. A speaker typically assimilates sounds to retain the speed of his speech (Febriyanti, 2015).

Assimilation is also a feature of connected speech in Arabic, where the nature of speech in Arabic which, according to Baraka (1988), does not contain isolated and consistent sounds; rather, it contains connected sounds and syllables that affect each other. The most common process taking place between neighbouring sounds in connected speech that leads to changes in terms of the phonemic features of these sounds and in terms of pronunciation is lateral assimilation, in which the /l/ of definite article /ʔil-/ assimilates to the following coronal sound, such as in /aʃams/ (the sun) and /atɒfaħa/ (the apple) (Baraka, 1988, p. 95).

The analysis in this paper on consonantal assimilatory processes is done within Kohler's (1991) framework, which posits that there are universal phonological rules governing features of connected speech across languages. In line with its bid for universality, the framework has been applied to many languages such as German, Russian, Italian and French (Kohler, 2001). The present analysis is based on the assumption that perception of assimilatory processes in English is affected by universal perceptual features that enable native speakers to predict what a native speaker is going to say, and that exposing these universal phonological rules to non-native speakers of English will enable them as well to predict what a native speaker is going to say, and notice the similarities between the linguistic patterns in their first language (L1) with their counterparts in

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

the second language (L2), and in turn allowing these speakers to perceive connected speech in English better.

This study sets out to investigate the similarities and differences between the phonological rules governing assimilation in English and Arabic and how they can help English as a foreign language (EFL) learners in, or obstruct them from learning. This investigation focuses more on the similarities between the learners' first language (L1, i.e. Libyan Arabic) and their second language (L2, i.e. English) to formalize rules that govern assimilation in the L1, which will then be used to develop strategies for teaching and learning the assimilation processes of the L2. The linguistic patterns in L1 which are similar to their counterparts in L2 are assumed to facilitate learning.

Arabic and Tripolitanian Libyan Arabic

Arabic belongs to the Semitic division of the Afro-Asiatic language family (Kaye, 1997, p. 187; Ryding 2005, p. 1; Aoun et al., 2010, p. 1). A striking feature of the Arabic language is the pervasiveness of diglossia among its community of native speakers, where the chasm between "high" and "low" varieties is very pronounced. Modern Standard Arabic and the Qur'anic/Koranic Arabic are high varieties that generally cut across geographical locations and are used almost exclusively in formal contexts, whereas low varieties consist of colloquial speech or the vernaculars. These vernacular varieties can be characterized according to geographical locations. Newman (2002) divides them first into Eastern and Western Arabic, then further sub-dividing them into dialects corresponding to the nation states, for example Libyan Arabic, Lebanese Arabic, Egyptian Arabic, Jordanian Arabic, and Moroccan Arabic (p. 63).

The analysis carried out in this paper is concerned with the Libyan Arabic variety by evaluating some assimilatory processes in the Tripolitanian Libyan Arabic (TLA) variety in comparison with their counterparts in English.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

Study Background

Phonological rules or processes arise out of the necessity to meet the demands of language users, both speakers and listeners. Assimilation, for instance, facilitates the task of the speaker, whereas dissimilation facilitates the task of the listener. Dissimilation, which is the phonological process of enhancing differences between sounds to make each of them more auditorily distinct, works in favour of the listener by contributing to better speech perception (Hyman & Katamba, 1999; Crystal 2008). Assimilation, on the other hand, being one of the many connected speech processes of speech, may lead to what Cauldwell (2013) calls jungle listening. Similar to how plants can either grow in individual pots in a greenhouse or in the wild among many other plants, the same is true of words (Cauldwell, 2013). A word pronounced by itself would be different from when pronounced in a running stream of speech.

Dominant phonological theories posited by renowned linguists such as McCarthy (1988) and Chomsky and Halle (1968) tend to give prominence to the articulatory dimension, partly due its higher accessibility for scientific observation as compared to the perception dimension. This bias to the articulatory dimension in phonological theories should be reconsidered, especially in attempts to solve phonological problems. This is because language is first and foremost a medium of communication. Communication is not a one-way traffic; a speech is at the same time produced *and* perceived. It is on this account that Jakobson (1968) insists on the primacy of perceptual factors in phonology, and the idea is further expanded by Ohala (1990) and Kohler (1990) who have shown the importance of perceptual factors in shaping phonological assimilation rules. Perhaps it may be safe to hypothesize that the emergence of problems in articulatory-oriented phonological theories can be attributed to the absence of consideration of perceptual factors.

With English being a global lingua franca, there is an increasing need for learners of English to achieve intelligible spoken English. Apart from contributing to the field of comparative linguistics; analysis of phonetic and phonological details of a language can also contribute to improved English for communication syllabi in an effort to improve second and foreign language learners' speech fluency and accuracy. As explained earlier, assimilation processes may be problematic

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

from the listener's point of view, and therefore needs to be exposed to non-native speakers. Lessons on assimilation processes may improve the non-native speakers' receptive and productive skills and enable them to speak the language closer to that of native speakers.

However, not many studies have been carried out on connected speech processes in Arabic dialects, and among studies that are published and available, Libyan Arabic variety is the least studied regional Arabic variety, according to Benkato and Pereira (2016). Another gap that has led to the writing of this paper is that no comparative analysis has been done between TLA and English. On top of that, most of Arabic language researchers and phoneticians use articulatory-oriented phonological theories such as Optimality Theory which neglects the perceptual factors that affect phonological processes.

Kohler's Theory on Connected Speech

Kohler (1990) maintains that previous descriptions of sounds have been made through impressionistic observations, that is by basing them on ear and articulation training techniques rather than instrumental and experimental techniques. Moreover, restrictions set by standard social and stylistic forms of pronunciation, which lack most common aspects of connected speech, are what foreign language classroom are more likely to conform to (Kohler, 1990). That is why descriptions on natural speech phenomena such as assimilation, weak forms, and elision are incomplete in the works of Gimson and Jones (Kohler, 1990).

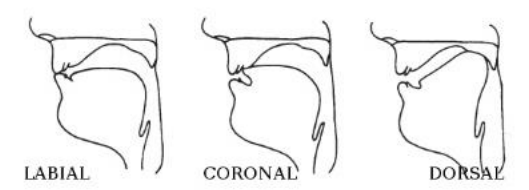
In terms of perception, Kohler (1966) has also advanced the idea that speech perception can either be purely auditory, in the case of pitch and loudness, or it can be the listener's re-interpretation, in

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

which upon perceiving an auditory signal he reconstructs the articulatory movements he would have performed as a speaker—for the latter, perception is then auditory-articulatory.

Regarding connected speech, for Kohler (2001), speech is dealt with as connected utterances (or phrase-level phonetics) rather than separate sounds. This implies that consonants and vowels are components in sequence, and not diverse combined components. Among the examples of rules given in Kohler's theory are:

Economy of tongue tip articulation: anticipatory or regressive assimilation, between stops and nasals, of coronal to following labial or dorsal articulator, also across morpheme and word boundaries such as *in Britain* /ɪn brɪtn/ [ɪm brɪtn]→ [mb] and *Hudson Bay* /hʌdsən beɪ/ → [hʌdsəm beɪ]. (Figure 1 shows the tongue position for labial, coronal, dorsal sounds) created by David Newman Speech-Language Pathologist:



Kohler's Treatment of Regressive Place Assimilation

(Kohler, 1990) considers assimilation to be perceptually tolerated articulatory simplification. Based on Kohler's observation that some consonant types such as nasals and stops are more likely to undergo regressive assimilation of place compared to other consonant types such as fricatives. Regressive assimilation affecting nasal consonant is a widespread and natural phenomenon in human languages.He theorized that assimilation is less likely to happen when the members of a consonant type are relatively distinctive perceptually. That is why stops and nasals, which are

perceptually less distinctive than fricatives, undergo place assimilation while fricatives tend to not assimilate with other adjacent sounds.

Through the above observations, Kohler (1990) raised the following important questions:

• Why are apicals, rather than labial or dorsal gestures, eliminated during assimilation?

• Why is the assimilation process restricted to stops and nasals?

• Why does assimilation only occur before labials and dorsals across word boundaries and not on stops after labials and dorsals?

followed by answers which came down to being found either within the scope of speech production or within the scope of acoustics and perception:

The above discussed assimilations occur in syllable-final but not syllable-initial position due to the initial position of a word having greater value for the listener, and therefore requiring more effort from the speaker during its production as compared to sounds occurring in the final position. Kohler also explained that fricatives do not assimilate under any condition because they are acoustically more distinctive than nasals and stops, regardless of place cues, and thus assimilation is not tolerated. According to Kohler, these assimilatory processes comes from articulatory simplification, but its phonologisation presupposes perceptual evaluation.

Assimilation as Perceptually Tolerated Articulatory Simplification (Kohler, 1976)

In a study on assimilation in German, Kohler (1990) provides a more systematic way of categorising derivations of observable reduction forms according to particular phonetic environments within the generative framework. The following simplifications were presented with regard to the place and manner of articulation in stops across word boundaries:

1- Only coronals change. Sequences LABIAL # DORSAL and DORSAL # LABIAL stay unchanged, except for temporal overlap.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

2- CORONALS assimilate to a following labial or velar (DORSAL) stop, but LABIALS and DORSALS are never targeted by coronals for place assimilation.

3- Only oral stops and nasals are assimilated, whereas fricatives are only coarticulated.

The present study compares the phonological rules govern assimilation processes in English and TLA with respect to the place and manner of consonant articulation as proposed by Kohler in 1-3.

Theoretical Questions

From the above theoretical review, two questions were developed to prompt the subsequent analysis:

1. What are the similarities and differences in Assimilation processes found in TLA and English?
2. Based on the explication of rules and regularities that govern the assimilation processes in both Arabic and English, how teaching similarities or differences will benefit Libyan EFL learners?

Method of Analysis

Contrastive Analysis

Contrastive analysis (CA) is a field of linguistics that is more interested in studying differences rather than similarities between languages. Nevertheless, a key principle of CA is that when a rule in L1 is entirely consistent with a rule in L2, then these two rules must lead to identical processes and outcomes (James, 1980). As a result, the L1: L2 identities (similar rules) need not be learnt by the learners in view that they have already been acquainted with such rules from their L1 knowledge (James, 1980, p. 151). In other words, when analogous processes are present in both languages (i.e., L1 and L2), comparable processing may apply and thus facilitate the speed and quality of the learning process. The learner of a foreign language will therefore find that some

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

features of L2 are relatively easy (these are elements from L2 related to their native language), and some other features are extraordinarily difficult (these are elements not related to their native language). Hence, the present analysis adopts a CA approach to compare and contrast features of TLA with English in terms of assimilation.

Data collection

To investigate the patterns of consonant assimilation in TLA and English, phrases that represent all C1C2 combinations (C1C2) across a word boundary were presented.This research compares and contrasts different categories of assimilation between Arabic and English in terms of directionality, partialness (partial or total assimilation), types of assimilation processes, and change in sound. The adopted framework is Kohler's (1990) categorisation of sounds according to being coronal or not in the following sequences: C1=non-coronal and C2=coronal, C1=coronal and C2=non-coronal, C1 and C2=non-coronals, and C1 and C2=coronals. The findings would offer commonalities and differences in relation to the rules governing assimilations in the two languages.

Consonantal Inventory of English

Manner of articulation	Place of articulation							
	Bilabial	Labio-dental	Dental	Alveolar	Palato-alveolar	Palatal	Velar	Glottal
Plosive	p, b			t, d			k, g	
Fricative		f, v	θ, ð	s, z	ʃ, ʒ			h
Affricate					ʧ, ʤ			
Nasal	m			n			ŋ	

Lateral				l				
Approximant (Glides)	w				r	j		

Table (1) shows manner and place of articulation of English consonants (Roach, 2009)

Types of Assimilation in English

Assimilation may be categorized in terms of partialness, whether it is complete or partial. In English, complete assimilation is applicable in the example of “ten mice” /ten maɪs/ [tem maɪs]. As for partial assimilation, Crystal (2008, p. 40) explains that the English phrase “ten bikes” /tɛn baɪks/ changes to [tɛm baɪks] because /n/ assimilates with the place feature of the following /b/ to surface as [m], and so the assimilation here is partial rather than total.

In English, emphatic assimilation can be shown in the example “*turn up trumps*” where the /n/ in *turn* becomes /m/ under the influence of subsequent sounds.

Consonants that are affected by assimilation are changed according to three main types of differences:

1. Difference in place of articulation

The most typical kind of assimilation in English is assimilation of place. It may occur as regressive (the final consonant of the preceding word is influenced by the first consonant of the next word) or progressive (the first consonant of the next word is influenced by the final consonant of the preceding word) (Cruttenden, 2008).

2. Difference in manner of articulation

Assimilation of manner is less noticeable and occurs more commonly as regressive assimilation. Examples are found in plosive-finals becoming a fricative or a nasal (Roach, 2009):

1-"that side" /ðæt saɪd/ [ðæs saɪd]

2- "good night" /gʊd naɪt/ [gʊn naɪt]

3. Difference in voicing

Assimilation of voice can also be found in restricted cases, and only as regressive assimilation across word boundaries. If the final consonant of a word is voiced and the initial consonant after it is voiceless, the voiced consonant is often found to have no voicing (Roach, 2009).

Examples of Assimilation in English

The following phrases, adapted from Kohler's (1997) study, demonstrate some of the phonological rules that shape consonantal assimilation in English. Because regressive assimilation of place is the most common type of assimilation in English and many other languages, the examples will give more attention to this type of assimilation.

Consonants can be divided according to whether the consonants are produced using the front part of the tongue, i.e. coronal, or not, i.e. non-coronal. When two consonants meet at word edges, different assimilatory effects occur based on whether one or both of them are coronal or non-coronal.

I- C1 = non-coronal and C2 = coronal

Labial (bilabial and labiodental) and dorsal (velar) word-finals are never targeted by coronal word-initials for place assimilation:

1- "grief tone" / gri:f təʊn/ [gri:f təʊn]
2- "dream zone" /dri:m zəʊn/ [dri:m zəʊn]
3- "zigzag shape" /ˈzɪgˌzæg ʃeɪp/ [ˈzɪgˌzæg ʃeɪp]

II- C1 = coronal and C2 = non-coronal

When the word-final consonant is coronal nasal /n/, it assimilates to a labial or velar plosive word-initial:

1- “green mire” /griːn ˈmaɪə(r)/ [griːm ˈmaɪ(ə)r]

2- “in Cairo” /ɪn ˈkaɪrəʊ/ [ɪŋ ˈkaɪrəʊ]

Coronal nasal /n/ assimilates in place to a following fricative word-initial /f/, changing to /ɱ/, but not vice versa:

3- “green figs” /griːn fɪgz/ [griːɱ fɪgz]

Coronal plosives /t, d/ assimilate in place to the next labial plosive or velar plosive word-initial:

4- “bad boy” /bæd bɔɪ/ [bæb bɔɪ]

5- “that girl” /ðæt gɜːl/ [ðæk gɜːl]

Coronal plosives /t, d/ do not assimilate in place to a following labial nasal word-initial:

6- “fat meal” /fæt miːl/ [fæt miːl]

Coronal plosives /t, d/ do not assimilate in place to a following non-coronal fricative word-initial:

7- “great forms” /greɪt fɔːmz/ [greɪt fɔːmz]

8- “sad faces” /sæd feɪsɪz/ [sæd feɪsɪz]

Coronal fricatives do not assimilate in place to a following non-coronal word-initial consonant:

9- “miss Bob” /mɪs bɒb/ [mɪs bɒb]

10- “fresh carrot” /freʃ kerət/ [freʃ kerət]

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

Non-nasal coronal sonorants /l, r/ do not assimilate to a following non-coronal word-initial consonant:

11- “full contract” /fʊl kɒntrækt/ [fʊl kɒntrækt]

12- “near company” /nɪə(r) kʌmp(ə)ni/ [/nɪə(r) kʌmp(ə)ni]

13- “severe pain” /sɪˈvɪə(r) peɪn/ [sɪˈvɪə(r) peɪn]

III- C1 and C2 = non-coronal

If two adjacent non-coronal sounds differ only in voicing, they undergo voicing assimilation:

1- “big castle” /bɪg kæsəl/ [bɪk kæsəl]

However, when they differ in any other features, then voicing assimilation is blocked:

2- “big problem” /bɪg ˈprɒbləm/ [bɪg ˈprɒbləm]

3- “leap quickly” /liːp kwɪkli/ [liːp kwɪkli], *[liːk kwɪkli]

IV- C1 and C2 = coronal

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

Coronal fricatives behave differently, the only noticeable change being that /s/ becomes /ʃ/ and /z/ becomes /ʒ/ when followed by /ʃ/:

1- “this shoe” /ðɪs ʃuː/ [ðɪʃ ʃuː]

2- “Times Share” /taɪmz ʃeə/ [taɪmʒ ʃeə]

Additionally, when two coronals disagree on sonority, assimilation does not occur:

3- “fell down” /fel daʊn/ [fel daʊn]

4- “tired lions” /taɪəd laɪənz/ [/taɪəd laɪənz]

5- “triangle shape” /ˈtraɪˌæŋgəl ʃeɪp/ [/ˈtraɪˌæŋgəl ʃeɪp]

Within sonorants, non-nasals induce total assimilation on nasal /n/, but not vice versa:

6- “in rapid” /ɪn ræpɪd/ [ɪr ræpɪd]

7- “in Los Angeles” /ɪn lɔs ˈændʒələs/ [ɪl lɔs ˈændʒələs]

8- “bear nose” /beə nəʊz/ [beə nəʊz]

9- “feel nostalgic” /fiːl nɒstalʤək/ [fiːl nɒstalʤək]

Coronal nasal /n/ assimilates in place to a following fricative /θ/ or /ð/ and will change to a dental nasal:

10- “in those” / ɪn ðəʊz/ [ɪn̪ ðəʊz]

11- “in third” /ɪn θɜːd/ [ɪn̪ θɜːd]

Coronal plosives /t, d/ assimilate in place to a following fricative /θ/ or /ð/ and will change to a dental plosive:

12- ‘cut through’ /kʌt θruː/ [kʌt̪ θruː]

13- ‘put these’ /pʊt ðiːz/ [pʊt̪ ðiːz]

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

14- ‘inside that’ /ɪnsaɪd ðæt/ [ɪnsaɪd̪ ðæt]

Consonantal Inventory of TLA

Manner of articulation	Place of articulation										
		bilabial	Labio-dental	Dento-alveolar	alveolar	post-alveolar	palatal	velar	Uvular	pharyn-geal	Glottal
Stop	plain	b		t, d				k, g		q	ʔ
	emphatic			tˤ, dˤ							
Fricative	Plain		F		s , z	ʃ, ʒ			X, ɣ	ʕ,ħ	h
	emphatic				sˤ, ż						
Nasal		m			n						
Lateral	plain				l						
	emphatic				lˤ						
Tap or trill					r						
Glides		w					j				

Table (2) shows manner and place of articulation of TLA consonants (Elramli, 2012)

Types of Assimilation in Arabic

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

Assimilation in Arabic is comparable to that of English in that it can be categorized according to partialness (complete or partial assimilation). Complete consonantal assimilation, both regressive and progressive, occurs in Arabic, as illustrated in the example /ʕain maliana/ [ʕaim maliana] “satisfied”, where the /n/ changes to /m/; whereas partial assimilation is found in the example /min bayit/ [mim bayt] ‘from house’, where the /n/ also changes to /m/ (Alfozan, 1989, p. 53).

/inbaʕat/ [imbaʕat] “was sent” (Alfozan, 1989, p. 53)

/men bakri/ [mim bakri] “very early”

In Arabic, partial assimilation produces consonant clusters that share one or more, but not all, features, whereas complete assimilation produces identical or geminate consonant clusters. However, there are cases where partial assimilation involves changing more features than complete assimilation, one of them being the complete assimilation of the definite article /l/ to a following /r/ in words like r-rasim “the drawing” in contrast with the partial assimilation of /n/ to a following velar in some dialects like Libyan Arabic in words like /?inkitab/ ‘was written’ and /?inguulu/ ‘we say it’ (Owens, 1984, p. 46).

One phonetic feature that is common to all Arabic dialects is the existence of emphatic consonants. These consonants are produced with a secondary constriction in the posterior vocal tract (Al-Ani, 1970; Card, 1983; Davis, 1995; Lehn, 1963; Zawaydeh, 1999; Zuraiq, 2006). Emphatic assimilation in Arabic occurs as a result of the presence of neighbouring emphatic consonants and it can be recognized in words such as /laţa×/ “smudge”, /baţal/ “hero”, and /sa×aţ/ “discontent”(Abu Mathkour, 2009). The /ţ/ in those words affects its closest consonants so that they become more emphatic, for instance by making the /l/ in /laţa×/ dark, in contrast with the clear /l/ in /laiθ/ “lion” even though for both words /l/ is the initial sound.

Consonants that are affected by assimilation in Arabic are changed according to three main differences:

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

1- Difference in place of articulation: Similar to English, regressive assimilation of place is the most common type of assimilation in Arabic.

2- Emphatic assimilation: emphatic sounds are also referred to as pharyngealized or velarized sounds. Pharyngealized sounds are a group of sounds in Arabic which involve the constriction of the pharynx, whereas velarized sounds involve raising the back of the tongue. These emphatic sounds affect their preceding and subsequent neighbouring sounds within words. For example, in /tˤlħ/ "dates" the /l/ sound becomes more emphatic due to the influence of the emphatic sound /tˤ/ preceding it; in /ba:sˤ/ "bus", the long vowel /a:/ and the /b/ sound become more emphatic due to the influence of the emphatic sound /sˤ/ following them.

3- Difference in voicing: Again, similar to English, regressive assimilation of voicing across word boundaries occur in Arabic as well. If the final consonant is voiced and the following initial consonant is voiceless, the voiced consonant is often found to have no voicing, for example, /ʃag kabi:r/ [ʃak kabi:r] "big split".

It is noted that voicing and emphatic assimilations across word boundaries in Arabic only occur if the places of articulation of the neighboring consonants are identical whether underlyingly or as a result of place assimilation.

Regressive assimilation is common in Arabic as it is in English and can be found within words or across neighbouring words, for example in /ilbareħ/ [imbareħ] "last night" and /min fəʊg/ [miɱ fəʊg] "from above".

Likewise, progressive assimilation is uncommon in Arabic just as it is uncommon in English and can only be found in a few cases such as /ni:ran/ [ni:~ran], where the long vowel /i:/ is nasalized. A third directionality of assimilation which Arabic, but not English, is known to have is bidirectional. It involves the two previous types of assimilation, regressive and progressive, simultaneously and is a distinctive feature in Arabic, attributed to the occurrence of emphatic assimilation in the language. For example, in /batˤl/ "hero" the emphatic phoneme /tˤ/ has an effect

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

on both directions, in which it changes both the preceding /b/ and the following /l/ into emphatic sounds as well.

Examples of Assimilation in TL Arabic

The following phrases exemplify some phonological rules that produce assimilated consonants in TLA. Most of the examples used are created, while some others are gathered from past literature:

I- C1 = non-coronal and C2 = coronal

Labials and dorsals are not targeted by coronals for place assimilation:

1- /mauqef tariχi/ [mauqef tariχi] ‘historical situation’
2- /kalam zaid/ [kalam zaid] ‘trivial speech’
3- /dalam dames/ [dalam dames] ‘a complete darkness’
4- /farag ʃaasiʕ/ [farag ʃaasiʕ] ‘a big difference’

Labials and dorsals are also not targeted by coronals for emphasis assimilation as emphatic labials and dorsals are not part of the TLA consonant inventory:

5- /ħalib sˤafi/ [ħalib sˤafi] ‘pure milk’
6- /kalam sˤaʕab/ [kalam sˤaʕab] ‘difficult speech’
7- /hag dˤaiʕ/ [hag dˤaiʕ] ‘a lost right’

II- C1 = coronal and C2 = non-coronal

When C1 is coronal nasal /n/, it assimilates to a following labial or velar stop:

8- /min bakry/ [mim bakri/ ‘very early’
9- /watan kabi:r/ [wataŋ kabi:r] ‘big homeland’

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

Coronal nasal /n/ does not assimilate in place of a following fricative:

10 - /laban χater/[laban χater] ‘ thick yogurt’

11- /laban ħamdˤ / [laban ħamdˤ] ‘a sour yogurt’

12- /laban ʕaadi/ [laban ʕaadi] ‘a plain yogurt’

And neither does nasal /n/ assimilate in place to a following pharyngeal /ħ/ or /ʕ/ since a pharyngeal nasal is impossible to articulate (Zuraiq, 2006). However, alveolar nasal /n/ assimilates partially (in place) to fricative /f/ in TLA, yielding labiodental /ɱ/:

13- /min frænsa/ [miɱ frænsa] ‘from France’

Coronal plosives /t, d/ assimilate in place to a following labial plosive, but not to a velar plosive:

14- /zeit beker/ [zeib beker] ‘an extraversion oil’

15- /zeit gadi:m/ [zeit gadi:m] ‘an old oil’

Voicing and assimilation also occurs simultaneously when place assimilation occurs (see example no. 12). This observation coincides with the generalisation that voicing assimilation only occurs when all other surface features of the two consonants are identical (Zuraiq, 2006).

Coronal plosives /t, d/ do not assimilate in place to a following labial nasal:

16- /marrat maħamed/ [marrat maħamed] ‘Mohamed’s wife’

Coronal plosives /t, d/ never assimilate in place to a following non-coronal fricative:

17-/samaad faased/ [samaad faased] ‘an expired fertilizer’

18- /samiid ɣaali/ [samiid ɣaali] ‘an expensive semolina’

19-/ħadi:d χaam/ [ħadiid χaam] ‘a raw iron’

20-/ħadi:t χaasˤ/ [ħadi:t χaasˤ] ‘private speech’

Coronal fricatives do not assimilate in place to a following non-coronal:

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

21- /ki:s batˤatˤa/ [ki:s batˤatˤa] ‘a bag of potatoes’

22- /ħɒʃ gadi:m/ [ħɒʃ gadi:m] ‘an old house’

Finally, non-nasal coronal sonorants /l, r/ do not assimilate to a following non-coronal:

23- /sel kebi:r/ [sel kebi:r] ‘a big flood’

24- /dar kamla/ [dar kamla] ‘a full furniture room’

25- /gamar bader/ [gamar bader] ‘a full moon’

III- C1 and C2 = non-coronal

If two contiguous non-coronal sounds differ only in voicing, they undergo voicing assimilation, but when they differ in any other features, then voicing assimilation is blocked:

26- /ħag kaamil/ [ħak kaamil] ‘a complete right’

27- /farag kabiir/ [farak kabiir] ‘a big difference’

28-/selk baid/ [selk baid] ‘a smashed wire’

29-/degig ɣali/ [degig ɣali] ‘an expensive flour’

In 28 and 29 voicing assimilation is not applicable.

IV- C1 and C2 = coronal

When two coronals are dissimilar on sonorancy, assimilation does not occur:

30- /qrar saari/ [qrar saari] ‘a valid decision’

31-/qrar sˤaʕeb/ [qrar sˤaʕeb] ‘a difficult decision’

32- /lel daafi/ [lel daafi] ‘a warm night’

33- /semiid libii/ [semiid libii] ‘a Libyan semolina’

Within sonorants, non-nasals trigger total assimilation of nasal /n/, but not vice versa:

34- /min ru:sia/ [mir ru:sia] ‘from Russia’

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

35- /min libia/ [mil libia] ‘from Libya’

36-/sˤaar naaʕim/ [sʕaar naaʕim] ‘it became soft’

37- /ratˤel nagesˤ/ [/ratˤel nagesˤ] ‘an incomplete pound’

Within non-nasal sonorants, /l/ assimilates to /r/, but not vice versa:

38-/nabiil ragid/ [nabiir ragid] ‘Nabil is asleep’

39-/sˤair libi/ [sʕair libi] ‘he became Libyan’

In Standard Arabic, /θ/ and /ð/ exist phonemically but their actual representations in TLA are allophones /t/ and /d/, respectively. This is a case which not only occur when they are preceded or followed by /t/, and /d/, in which it looks like a complete assimilation, but also with the other consonants as well. See no. 43 :

40-/rad ðaliil/ [rad daliil] ‘a weak answer’

41- /ħarraθ taʕbaan/ [ħarrat taʕbaan] ‘a tired farmer’

42- /malað daafi/ [malad dafi] ‘a warm shelter’

43-/kass θaani/ [kass taani] ‘a second cup’ (Zuraiq & Zhang, 2006)

Moreover, /ðˤ/ in TLA is substituted by the /dˤ/ sound, and the final consonant /t/, in 44 changed to unreleased stop:

44- /qrarat ðˤalma/ [qrarat dˤalma] ‘unfair decisions’

According to Elfitoury (1976, p. 3), the voiceless interdental fricative, /θ/, and its voiced counterpart, /ð/, both found in Modern Standard Arabic, are used in the eastern and western regions of Libya. However, TLA lacks /θ/, and words realized with this sound in Modern Standard Arabic are realized with /t/ in TLA to produce /tla:ta/ ‘three’ instead of /θalaθa/ while /ð/ corresponds with /d/ to produce /ha:da/ ‘this’ instead of /ha:ða/ ‘this’. In the case of /ðˤ/, it merges with /dˤ/ to produce /dˤulum/ ‘injustice’ instead of /ðˤulm/. This process of replacing fricatives with homorganic stops is called “stopping” (Roach, 2000, p. 56). It should be noted that post-alveolar

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

affricate /dʒ/ is consistently reduced to /ʒ/ in TLA and is thus excluded as a distinct consonant sound in this analysis.

Findings and Discussion

To begin the discussion of the analysis, the theoretical framework that underpins the analysis is restated first. Kohler explains that connected speech in general is controlled by a system of five conditioning factors: the speaker's tendency to reduce effort, the listener's demands for distinctivity, the distinctivity requirements set by the communicative situation, linguistic patterns, and social conventions. Place assimilation, for instance, takes place as a result of relaxed speech with reduced energy in speaking time or of higher speech rate with less time spent on producing some consonants such as coronal sounds. Nevertheless, while assimilation is a result of articulatory simplification, its phonologization presupposes a perceptual evaluation. This was based on Kohler's observation that some consonant types such as coronals, nasals, and oral stops are more likely to undergo regressive assimilation of place compared to other consonant types such as fricatives. He concluded that assimilation is more likely to happen when the members of a consonant class are less distinctive perceptually. Assimilation of fricatives are therefore not tolerated since fricatives are acoustically more distinctive than nasals and stops when place cues are taken into consideration. This explains why Kohler (1990) found listeners committing more errors when identifying nasals and stops compared to when identifying fricatives.

Based on Kohler's phonological theory that proposes the effectiveness of perceptual factors in shaping assimilated consonants, as well as previous phonological studies examining perceptual factors and how they affect the shaping of assimilated consonants among native speakers, it is hypothesized that comparing the perceptual rules governing the assimilation processes in both English and TLA will improve Libyan EFL learners' perception and comprehension of connected speech and ultimately their pronunciation and acquisition of the language. The present analysis examines assimilation in English and Arabic by focusing on the consonantal assimilatory

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

processes in both languages with respect to the place and manner of consonant articulation as proposed by Kohler.

From the investigation of the perceptual features that govern the assimilation rules in both languages, it was possible to recognize the similarities and differences in assimilation between both languages. In both Arabic and English, within the structure 'C1 = non-coronal and C2 = coronal', it was noted that labials and dorsals are never targeted by coronals for assimilation of place. However, labials and dorsals are never targeted by coronals for emphasis assimilation, as emphatic labials and dorsals are not part of the TLA consonant inventory. This suggests that language teachers should take into account these specific features of TLA while teaching English to Libyan students.

In both Arabic and English, regarding the structure 'C1 = coronal and C2 = non-coronal', when C1 is coronal nasal /n/, it assimilates to a following labial or velar stop. However, in Arabic, coronal nasal /n/ does not assimilate in place of a following fricative and, unsurprisingly, nasal /n/ does not assimilate in place of a following pharyngeal /ħ/ or /ʕ/, as a pharyngeal nasal is articulatorily impossible (Zuraiq & Zhang, 2006). However, alveolar nasal /n/ assimilates partially (in place) to fricative /f/ in TLA, and yields labiodental /ɱ/. Similarly in English, coronal nasal /n/ assimilates in place of a following fricative /f/ to change to /ɱ/. It is assumed that this identical feature of TLA makes it easier for students to produce the /ɱ/ sound. Besides that, in English, coronal nasal /n/ assimilates in place of a following fricative /θ/ or /ð/, and will change to a dental nasal.

In both languages, coronal plosives /t, d/ assimilate in place to a following labial plosive. However, assimilation of /t,d/ to velar plosive takes place in English but not in Arabic. This implies that teachers must highlight this phonological feature which does not exist in Arabic. Also, in Arabic, voicing assimilation occurs simultaneously when place assimilation is taking place. This

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

observation is in line with the generalization that voicing assimilation only occurs when all other surface features of the two consonants are identical (Zuraiq, 2006). In both Arabic and English, coronal plosives /t, d/ do not assimilate in place to a following labial nasal. Furthermore, in both languages, coronal plosives /t, d/ do not assimilate in place to a following non-coronal fricative. Coronal fricatives do not assimilate in place to a following non-coronal. As a consequence, it may be possible to predict that Libyan Arab learners of English would recognize fricatives in English easily since Arabic exhibits similar consonants. Finally, in both languages, non-nasal coronal sonorants /l, r/ do not assimilate to a following non-coronal.

As for structure ‘C1 and C2 = non-coronals’, if two adjacent non-coronal sounds differ only in voicing, they undergo voicing assimilation. However, when they differ in any other features, then voicing assimilation is blocked. This feature which exists in both Arabic and English can be transferred from the learners’ L1 to their L2.

Regarding structure ‘C1 and C2 = coronals’, when two coronals disagree on sonorancy, no assimilation takes place in either Arabic or English. Also, in both languages, English and Arabic, non-nasal sonorants trigger total assimilation of nasal /n/, but not vice versa. However, only in Arabic /l/ assimilates to /r/ within non-nasal sonorants, but not vice versa. Hence, language teachers should be aware of these features and address them appropriately when teaching Libyan students about assimilation.

Therefore, the analysis has shown that TLA and English shares commonalities (symmetries) and uncommonalities (asymmetries) which need to be taken into consideration in the teaching and learning of spoken English to TLA learners. Learning these natural phenomena in English by comparing them with similar features in the language they are more familiar with could help learners make good understanding of English pronunciation in general and assimilatory phonological processes in particular. Also, knowing the similarities and differences of assimilation processes in TLA and English can help teachers when they teach English pronunciation.

Conclusion

This paper has been concerned with investigating the importance of perceptual factors in shaping assimilation processes. It aimed at examining the perceptual saliency of assimilated consonants in TLA and English by comparing the assimilation processes of the two languages within the aspects of directionality, partialness, types of assimilation process, and changes in sound. The findings revealed that there are some common and uncommon rules governing assimilation in Arabic and English. The common rules and regularities may be transferred by the learners from their L1 to their L2; whereas with the uncommon rules, teachers should be aware of the differences that exist between the two phonological systems and address the issues connected to the differences when teaching English. This awareness can be attained through formalization of the rules and regularities governing assimilation in both Arabic and English so that they can be learned more systematically by both the teachers and learners. This study contributes to the body of knowledge by bridging the gap in research on assimilation in TLA and English using the contrastive analysis approach. This study also adopted Kohler's (1990) theory which has rarely been used in the context of Arabic phonological analysis, particularly in the TLA dialect.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

References

Abu-Salim, I. (1988) 'Consonant assimilation in Arabic: an autosegmental perspective', Lingua, 74, pp. 45-66.

313.

Abu Mathkour, H. A. (2009). Phonological Assimilation in English and Arabi. Social Sciences and Humanities, 3(1), 1–12.

Al-Ani, S. (1970). Arabic phonology. The Hague: Mouton. Beckman, J. (1998). Positional faithfulness. Ph.D. dissertation, University of Massachusetts, Amherst.

Alfozan, A. I. (1989). Assimilation in Classical Arabic: A phonological study (Doctoral dissertation, University of Glasgow).

Aoun, J.E., Choueiri, L. and Benmamoun, E. (2010) The syntax of Arabic. Cambridge: Cambridge University Press

Baraka, B . (1988). Elm Alaswat Alaam: Aswat Alugha Al- Arabiya. Beirut: Markaz El-enmaa Elqaumy.

Benkato, A., & Pereira, C. (2016). An annotated bibliography of Arabic and Berber in Libya. Libyan Studies, 47, 149.

Card, E. (1983). A phonetic and phonological stud of Arabic emphasis. Ph.D. dissertation, Cornell University.

Cauldwell, R.(2013). Pronunciation and listening. The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation, 352.

Cruttenden, A. (2008). *Gimson's pronunciation of English.* 7th ed. London: Hodder Education.

Crystal, D. (2008) A dictionary of linguistics and phonetics. Oxford:Blackwell Publishers. Ltd.

Chomsky, N. and M. Halle. (1968). The Sound Pattern of English. Harper and Row: New York

Davis, S. (1995). Emphasis spread in Arabic and grounded phonology. Linguistic Inquiry 26: 465-498.

Demirezen, M. (2016). Assimilation as a Co-Articulation Producer in Words and Pronunciation Problems for Turkish English Teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *16*(2), 477-509.

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

Elfitoury, Abubaker Abdalla. 1976. A Descriptive Grammar of Libyan Arabic. Ph.D Dissertation. Georgetown University.

Elramli, Y. M. (2012). *Assimilation in the phonology of a Libyan Arabic dialect: A constraint-based approach* (Doctoral dissertation, Newcastle University).

Febriyanti, D. N. (2015). Assimilation, Reduction and Elision Reflected in the Selected Song Lyrics of Avenged Sevenfold. *Journal of Language and Literature*, *15*(1), 14-19.

Hyman, L. M., & Katamba, F. X. (1999). 12 The syllable in Luganda phonology and morphology. The syllable: Views and facts, 45, 349.

Jakobson, R. (1968). The role of phonic elements in speech perception. *STUF-Language Typology and Universals*, *21*(1-6), 9-20.

James, C. (1980). *Contrastive Analysis.* New York: Longman.

Kaye, A.S. (1997) 'Arabic Phonology', in Alan, S.K. (ed.) Phonologies of Asia and Africa. Winona Lake, Indiana: Eisenbrauns, pp. 187-204

Kohler, K. (1966). Towards a phonological theory. *Lingua*, *16*, 337-351.

Kohler, K. J. (1990). Segmental reduction in connected speech in German: Phonological facts and phonetic explanations. In Speech production and speech modelling (pp. 69-92). Springer, Dordrecht.

Kohler, K. J. (1991). The Phonetics/Phonology Issue in the Study of Articulatory Reduction. Phonetica 48: 180-92.

Kohler, K. J. (1994). Complementary Phonology a Theoretical Frame for Labelling an Acoustic Data Base Of Dialogues. In *Third International Conference on Spoken Language Processing*.

Kohler, K. J. (2001). Articulatory dynamics of vowels and consonants in speech communication. Journal of the International Phonetic Association, 1-16.

Lehn, W. (1963). Emphasis in Cairo Arabic. Language 39: 29-39.

McCarthy, J.J. (1988). Feature geometry and dependency: A review. Phonetica, 43,84-108.

Newman, D. (2002) 'The phonetic status of Arabic within the world's languages: the uniqueness of the lughat al-daad', in Antwerp Papers in Linguistics. pp. 65-75

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

Ohala, J.J. (1990). The phonetics and phonology of aspects of assimilation. In J. Kingston and M .E. Beckman (eds.), Papers in Laboratory Phonology I: Between the Grammar and Physics of Speech (pp. 258-275). Cambridge: Cambridge University Press.

Owens, J. (1984) A short reference grammar of Eastern Libyan Arabic. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.

Roach, P. (2009). *English phonetics and phonology paperback with audio CDs (2): A practical course*. Cambridge university press.

Ryding, K.C. (2005) A reference grammar of Modern Standard Arabic. New York: Cambridge University Press.

Weber, R. M. (2006). Function words in the prosody of fluent reading. *Journal of Research in Reading*, *29*(3), 258-269.

Zawaydeh, B. (1999) The phonetics and phonology of gutturals in Arabic. PhD thesis. Indiana University.

Zuraiq, W., & Zhang, J. (2006). Phonological assimilation in urban Jordanian Arabic. *Kansas Working Papers in Linguistics*, 28: 33-64

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

ألام الكتفين وأسفل الظهر الناتجة عن ثقل الحقيبة المدرسية لدى تلاميذ الطور الابتدائي بالمدرسة الجزائرية

Shoulder and lower back pain caused by the weight of the school bag among primary school children in Algeria

عرقوب محمد[1] & معمر حياة[2]

PhD :**Argoub mohammed [1]* & Maarmar Hayat [2]***

جامعة ابن خلدون تيارت–كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية–الجزائر

University : Ibn Khaldoun – Tiaret ; Faculty Of Social And Humanity Sciences; Department Of Social Sciences– Algeria.

argoubmohamed74@gmail.com

مراح علي[3] & سعيدي رشيد[4]

Dr : Merrah Ali [3]* & Saidi Rachid [4]*

جامعة ابن خلدون تيارت–كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية– الجزائر

University : Ibn Khaldoun – Tiaret ; Faculty Of Social And Humanity Sciences; Department Of Social Sciences– Algeria.

merahh38@gmail.com

2022

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن تأثير ثقل الحقيبة المدرسية على الكتفين وأسفل الظهر لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس من الطور الابتدائي. أجريت الدراسة على عينة مكونة من 71 تلميذا من كلا الجنسين (60.56% ذكور و39.42% إناث). تمت الدراسة على مرحلتين: 1-أخذ قياسات وزن التلاميذ وحقائبهم المدرسية بواسطة ميزان إلكتروني. 2-الكشف عن مناطق الألم بواسطة استبيان يعبر عن الشعور بالألم. أظهرت النتائج أن متوسط وزن المحفظة لوزن التلميذ بلغ 14.83 كغ لدى الذكور مقابل 16.03 كغ لدى الإناث. بلغ معدل انتشار آلام الكتفين وأسفل الظهر 82% و 45.5% على الترتيب. أبدى 68% من أفراد العينة بأن الألم يستمر حتى بعد العودة من المدرسة إلى البيت. أوصت الدراسة بإعادة النظر في تصميم الحقيبة المدرسية بطريقة أرغونومية تتوفر على حزام يتواجد حول خصر التلميذ أو صدره يربطها عند حملها على الظهر، مما يجعلها قريبة دائما من الجذع ويجعل الثقل يتوزع على منطقتي الظهر والحوض، ويحقق بذلك توازناً أفضل للجسم أثناء حملها.

الكلمات المفتاحية: الحقيبة المدرسية ;آلام الظهر;آلام الكتفين;تلاميذ الطور الابتدائي.

Abstract :

The present study aimed to reveal the effect of school bag weight on the shoulders and lower back of fourth and fifth graders. The study was conducted on a sample of 71 primary school children of both sexes (60.56% male and 39.42% female). The study took place in two steps: 1- Taking measurements of the weight of the the children and their schoolbags using an electronic scale. 2- Revealing of painful areas by means of a questionnaire expressing the sensation of pain. The results reveal that the average weight of the schoolbag relative to the student was 14.83kg for males and 16.03kg for females. The prevalence of shoulder and lower back pain was 82% and 45.5% respectively. 68% of respondents indicated that the pain persists even after returning from school. The study recommended reconsidering the design of the school bag in an ergonomic way.

Keywords: school bag - back pain - shoulder pain - primary school children

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

المقدمة:

كثر الحديث مؤخرا عن تأثير ثقل الحقيبة المدرسية على صحة التلاميذ، وأصبح موضوعا محل نقاش لدى المهتمين بقطاع الصحة والتربية في نفس الوقت. تعتبر آلام الكتفين وأسفل الظهر من الأمراض التي عرفت انتشارا واسعا بين أوساط التلاميذ. يعتبر ثقل الحقيبة المدرسية من بين أهم العوامل المسببة لهذه الآلام.

تعتبر آلام أسفل الظهر مشكلة صحية شائعة جدًا في جميع أنحاء العالم وسببًا رئيسيًا للإعاقة (Stephens et all., 2016). تشير التقارير إلى أن آلام الظهر المزمنة تؤثر على 54% إلى 90% من السكان البالغين (Hoy, et all., 2010) وعلى الأشخاص من جميع الأعمار من الأطفال إلى كبار السن (Nordin et all., 2014) . قدرت دراسة العبء العالمي للمرض لعام 2010 أن آلام أسفل الظهر هي من بين أهم 10 أمراض وإصابات تمثل أكبر عدد من سنوات العمر المعدلة حسب الإعاقة في جميع أنحاء العالم. يقدر معدل الانتشار للأطفال والمراهقين أقل من المعدل الذي يظهر عند البالغين ولكنه في ارتفاع مستمر (WHO, 2022).

كشف البحث المنظم لـ Medline (يوليو 2004) **نقلا عن** (Jones and Macfarlane) عن وجود عدد قليل نسبيًا من الدراسات الوبائية التي أجريت للتحقيق في الإصابة ومسببات آلام أسفل الظهر (Low Back Pain -LBP) عند الأطفال (Jones and Macfarlane, 2005). آلام أسفل الظهر هي واحدة من أكبر المشاكل الصحية في جميع أنحاء العالم والتي تبدأ غالبًا أثناء الطفولة (Vidal-Conti et all., 2021) تختلف تقديرات انتشار آلام أسفل الظهر لدى الأطفال والمراهقين بشكل كبير بين الدراسات اعتمادًا على عمر المشاركين في الدراسة، وعلى الاختلافات المنهجية، لا سيما من حيث تعريف آلام أسفل الظهر. كما أن انتشار الألم كان لفترة مدتها شهر واحد بنسبة 24% بين أطفال المدارس الذين تتراوح أعمارهم بين 11 و 14 عامًا في شمال غرب إنجلترا (Watson et al, 2002).

تؤدي آلام أسفل الظهر إلى التغيب عن المدرسة، وفقدان القدرة على التعليم، وضعف في النشاط البدني وتقييد الحركة، بالإضافة إلى التأثير على نوعية الحياة (Roth-Isigkeit, et all., 2005; MacDonald et all., 2017). أثبتت العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين ثقل الحقيبة المدرسية وآلام الظهر لدى التلاميذ. في دراسة مسحية على 245 طفل بنيوزيلندا هدفت إلى تحديد انتشار آلام الظهر لدى أطفال المدارس الذين تتراوح أعمارهم بين 11–14 سنة، توصلت

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

إلى أن 58% من الأطفال يعانون من آلام في العمود الفقري، وقد أفاد 31٪ من الأطفال أن الألم حدث في جزء واحد من الظهر، بينما ذكر 28% أن الألم يظهر في أكثر من منطقة في العمود الفقري. كما خلصت نتائج الدراسة إلى أن الألم كان منتشرًا بشكل متساوٍ في مناطق أسفل الظهر (35%) والعنق (36%)، وعبر أفراد العينة أن الألم كان شديدا على مستوى أسفل الظهر وأنه يستمر لأطول مدة مقارنة بمناطق أعلى الظهر والعنق، وكانت العلاقة معنوية بين آلام العنق وأسفل الظهر وطبيعة الكراسي. كما أفاد الطلاب أن ألم أسفل الظهر يرتبط بشكل كبير بانخفاض ارتفاع المكتب (p <0.05). وأن حمل الحقيبة على كتف واحد له تأثير على هذه الآلام (p <0.05 (Trevelyan and Legg, 2010). في نفس السياق توصلت دراسة أجريت في المملكة المتحدة على 676 من تلاميذ المدارس الذين تتراوح أعمارهم بين 11 و14 عاما. أفاد (27%)من الأطفال بأنهم يعانون من آلام في العنق، وأفاد(18%) أنهم يعانون من آلام أعلى الظهر، و(22%) يعانون من آلام أسفل الظهر. ارتبط ألم العنق بشكل كبير بخصائص الأثاث المدرسي والمشاكل العاطفية والسلوكية والتاريخ العائلي لآلام أسفل الظهر والعلاج السابق للاضطرابات العظم – عضلية. بينما ارتبط ألم الجزء العلوي من الظهر بوزن الحقيبة المدرسية (3.4-4.45 كغ)، وخصائص الأثاث المدرسي، والمشاكل العاطفية والعلاج السابق للاضطرابات العظم- عضلية. ارتبط ألم أسفل الظهر بخصائص الأثاث المدرسي والمشاكل العاطفية والتاريخ العائلي والإصابة أو الحوادث السابقة (Murphy et all., 2007).

انطلاقا من نتائج الدراسات السابقة التي تطرقت إلى موضوع ثقل الحقيبة المدرسية وعلاقتها بالمشاكل العظم- عضلية المتمثلة في الآلام والمعاناة على مستوى مختلف مناطق الجسم لدى التلاميذ خاصة منطقتي الكتفين وأسفل الظهر، باعتبار أن حمل الحقيبة المدرسية يكون على مستوى هاتين المنطقتين من جسم التلميذ. لذلك، جاءت هذه الدراسة لتكون إضافة لنتائج الدراسات الأجنبية والمحلية ومكملة لها من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

هل يتناسب وزن الحقيبة المدرسية مع وزن تلاميذ الطور الابتدائي؟ وهل يؤثر ثقل الحقيبة المدرسية على منطقة الكتفين وأسفل الظهر لدى تلاميذ الطور الابتدائي؟

2.الطريقة والأدوات:

1.2.مواصفات العينة:

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من خمسة وسبعون (75) تلميذا يدرسون في مستوى السنة الرابعة والخامسة من الطور الابتدائي. أجريت الدراسة على عينة قصدية مكونة من إحدى وسبعون (71) تلميذا تراوحت أعمارهم ما بين 9-13 سنة بنسبة 94.66% كانوا يحملون حقائبهم المدرسية على الكتفين، حيث تم استبعاد أربعة تلاميذ كانوا يحملون حقائب مدرسية بطريقة مغايرة. أما عن مواصفات عينة الدراسة فقد جاءت كالتالي:

جدول رقم (01): مواصفات عينة الدراسة حسب متغيرات السن والجنس والصف الدراسي:

الصف الدراسي	السن (سنة)	الجنس				المجموع	
		ذكور		إناث		تكرار	%
		تكرار	%	تكرار	%		
السنة الرابعة	9	16	22.53	15	21.12	31	43.66
السنة الخامسة	13	27	38.02	13	18.30	40	56.33
المجموع		43	60.56	28	39.42	71	100

قدر حجم العينة الإجمالي 71 تلميذا موزعة إلى 60.56% ذكور و 39.42% إناث. يزاول التلاميذ نظام الدراسة ابتداء من الساعة 8.30 سا صباحا إلى الساعة 11.30 سا مع الاستفادة من فترة استراحة لمدة 15 د. كما الإجمالي 71تلميذا موزعة إلى 16 ذكور و 15 إناث بالنسبة للسنة الرابعة ابتدائي و27 ذكور و 13 إناث بالنسبة للخامسة ابتدائي. كما يستفيد التلاميذ من نظام نصف داخلي يسمح لهم من تناول وجبة غذائية. أما في الفترة المسائية فتستأنف

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

من 13.30 سا زوالا إلى 15.30 سا وأثناء الدراسة لاحظنا أن التلاميذ يتركون محافظهم في القسم ما بين الفترة الصباحية والمسائية، مما يعني أن الأدوات الموجودة بداخلها تخص الفترتين الصباحية والمسائية.

2.2.إجراءات الدراسة:

أجريت الدراسة على مرحلتين:

المرحلة الأولى: تم استخدام الميزان الالكتروني لمعرفة وزن التلاميذ، وكذلك وزن الحقيبة المدرسية التي يحملونها. قمنا بوزن الحقيبة المدرسية خلال الفترة المسائية بحكم أن التلاميذ يجلبون أدواتهم الخاصة بالفترة الصباحية والمسائية معا مدار أيام الدوام الأسبوعي من الأحد إلى الخميس، وجاءت النتائج كالآتي:

سجلنا أعلى قيمة لوزن الحقيبة المدرسية يوم الأحد (6 كغ) وأدنى قيمة كانت يوم الثلاثاء (3.9 كغ) باعتبار أنه لا يوجد تدريس في أمسية يوم الثلاثاء.

المرحلة الثانية: تمثلت في الكشف عن مناطق الألم لدى عينة الدراسة تم الاستعانة باستبيان يعبر من خلاله المبحوثين عن شعورهم بالألم عبر مناطق الجسم. تم تطبيق الاستبيان في شكل مقابلة موجهة بصورة انفرادية مع كل تلميذ، كما قمنا بتقديم له شكلا يمثل جسم إنسان، حيث كان يطلب من التلميذ التأشير على المنطقة التي يشعر فيها بالألم، ونقوم بتدوين ذلك على الاستبيان.

3.نتائج الدراسة:

1.3.عرض النتائج الخاصة بوزن التلاميذ ووزن الحقيبة المدرسية:

يوضح الجدول رقم (02) متوسط وزن الحقيبة المدرسية ومتوسط وزن التلميذ كما يوضح نسبة وزن المحفظة إلى وزن التلميذ تبعا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي:

جدول رقم (02): متوسط وزن الحقيبة المدرسية ومتوسط وزن التلميذ

الوزن / سنوات الدراسة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	العينة الكلية
متوسط وزن الذكور (كلغ)	28.33	32.63	28.78
متوسط وزن الإناث (كلغ)	33.33	32.86	33.33
متوسط وزن محفظة الذكور (كلغ)	4.13	6.15	4.21
متوسط وزن محفظة الإناث (كلغ)	5.26	6.03	5.34
نسبة وزن المحفظة لوزن التلميذ ذكور (%)	14.57	18.54	14.83
نسبة وزن المحفظة لوزن التلميذ إناث (%)	15.78	18.35	16.03

نلاحظ من خلال الجدول رقم (02) أن نسبة وزن المحفظة لوزن التلميذ قدرت 14.83% بالنسبة للعينة الإجمالية صنف ذكور و16.03% بالنسبة للعينة الإجمالية صنف إناث. كما أن الفرق لم يكن متباينا بالنسبة لمتغير الجنس في الصفين الدراسيين، حيث سجلنا 14.57% بالنسبة للذكور و 15.78% بالنسبة للإناث للسنة الرابعة ابتدائي، وجاءت بنسبة 18.54% للذكور و 18.35% للإناث بالنسبة للسنة الخامسة ابتدائي. هذه النتائج توضح أنه لا يوجد فروق كبيرة بين مستوى السنة الرابعة والخامسة ابتدائي بخصوص وزن التلميذ لوزن الحقيبة المدرسية، إلا أنه في كلتا الحالتين يفوق 10% من وزن التلميذ وبنسبة كبيرة.

2.3.عرض نتائج آثار ثقل الحقيبة المدرسية على مستوى الكتفين:

جدول رقم (03): استجابات التلاميذ حول آثار ثقل الحقيبة المدرسية على مستوى الكتفين

العبارات		نعم	لا	المتوسط	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري
	ت	50	21	0.29	0.45	0.21

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

أشعر بآلام على مستوى الكتفين	%	66.7	28			
أشعر بآلام خفيفة على مستوى الكتفين	ت	52	19	0.26	0.44	0.19
	%	69.3	25,3			
أشعر بآلام متوسطة على مستوى الكتفين	ت	59	12	0.16	0.37	0.14
	%	78.7	16			
أشعر بآلام حادة على مستوى الكتفين	ت	65	6	0.08	0.28	0.07
	%	86.7	8			
	%المجموع الفقرات	82.1	12.57	0.21	0.34	0.12

نلاحظ من خلال الجدول رقم (03) أن مجموع إجابات التلاميذ حول شعورهم بآلام على مستوى الكتفين بسبب حمل الحقيبة المدرسية الثقيلة بلغ نسبة 82 %، وعبر 86.7 % منهم أن هذه الآلام كانت حادة، مما يفسر أثر ثقل الحقيبة المدرسية على منطقة الكتفين نتيجة حملها لمدة طويلة من مكان إقامة التلاميذ وصولا إلى المدرسة، خصوصا إذا علمنا أن مكان تواجد المدرسة يبعد مسافة طويلة عن مقر إقامتهم مما يجعلهم يتنقلون سيرا على الأقدام طوال هذه المسافة.

3.3.عرض نتائج آثار ثقل الحقيبة المدرسية على مستوى أسفل الظهر:

JOURNAL OF HUMAN DEVELOPMENT AND EDUCATION FOR SPECIALIZED RESEARCH| VOL: 8 ISSUE:3 |July 2022

مجلة التنمية البشرية والتعليم للأبحاث التخصصية| المجلد 8 العدد 3 | تموز/يوليو 2022

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

جدول رقم (04): استجابات التلاميذ حول آثار ثقل الحقيبة المدرسية على مستوى أسفل الظهر

العبارات		نعم	لا	المتوسط	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري
أشعر بآلام على مستوى أسفل الظهر	ت	7	64	0.84	0.36	0.13
	%	9.3	85.7			
أشعر بآلام خفيفة على مستوى أسفل الظهر	ت	46	25	0.64	0.48	0.23
	%	61.3	33,3			
أشعر بآلام متوسطة على مستوى أسفل الظهر	ت	43	28	0.60	0.49	0.24
	%	57.3	37.3			
أشعر بآلام حادة على مستوى أسفل الظهر	ت	25	46	0.35	0.48	0.23
	%	33.3	61.3			
زرت طبيب مختص في العظام بسبب آلام أسفل الظهر	ت	41	30	0.57	0.49	0.24
	%	54.7	40			
أشعر بآلام على مستوى أسفل الظهر بعد العودة من المدرسة	ت	51	20	0.28	0.45	0.20
	%	68	26.7			
أتغيب عن الدراسة بسبب آلام أسفل الظهر	ت	26	45	0.36	0.48	0.23
	%	34.7	60			

% لمجموع الفقرات	45.51	49.18	0.25	0.46	0.21

نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) أن مجموع إجابات التلاميذ حول المعاناة على مستوى منطقة أسفل الظهر الناجمة عن حمل الحقيبة المدرسية بلغت 45.51% كما صرح 61% من التلاميذ بأنهم يعانون من آلام خفيفة في هذه المنطقة من الجسم و 57% كانوا يشعرون بآلام متوسطة و 33 % صرحوا بأن شدة الآلام كانت حادة. كما أبدى 68 % من أفراد العينة بأن الألم يستمر حتى بعد العودة من المدرسة إلى البيت. فيما يتعلق بزيارة طبيب مختص بسبب هذه الآلام فقد صرح 54.7% بأنهم قاموا بزيارة طبيب مختص بسبب الآلام التي كانوا يشعرون بها على مستوى منطقة أسفل الظهر.

4.3. عرض نتائج التعامل مع حمل الحقيبة المدرسية:

جدول رقم (05): استجابات التلاميذ حول التعامل مع حمل الحقيبة المدرسية

العبارات		نعم	لا	المتوسط	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري
أستطيع المشي لمسافات طويلة أثناء حمل المحفظة	ت	42	29	0.40	0.49	0.24
	%	38	56			
تعودت على حمل المحفظة	ت	60	11	0.84	0.36	0.13
	%	80	14,7			

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

أستعين بأحد في حمل محفظتي	ت	15	56	0.21	0.41	0.16
	%	20	74.7			
أغير في وضعيتي أثناء حمل المحفظة	ت	49	22	0.69	0.46	0.21
	%	65.3	29.3			
أستطيع حمل محفظتي كل يوم	ت	55	16	0.77	0.42	0.17
	%	73.3	21.3			
أحتاج إلى استراحة أثناء حمل المحفظة	ت	44	27	0.61	0.48	0.23
	%	58.7	36			
لا أستطيع المشي مرتاحا أثناء حمل لمحفظتي	ت	36	35	0.50	0.50	0.25
	%	50.7	49.3			
	المجموع% الفقرات	57	37.61	0.63	0.44	0.19

يظهر الجدول رقم (05) أن 56% من التلاميذ صرحوا بأنهم لا يستطيعون المشي لمسافة طويلة وهم يحملون حقائبهم المدرسية وأن 47.7% يستعينون بأشخاص على حمل حقائبهم المدرسية من الأولياء والإخوة الذين يرافقونهم إلى

المدرسة. كما عبر 65.3% بأنهم يقومون بتغيير الوضعية أثناء حملهم للحقيبة المدرسية، و58.7% يحتاجون إلى أخذ قسط من الراحة وهي حسب تصريحاتهم تعتبر فترة استرجاع لمواصلة السير على طول المسافة التي تربط بين البيت والمدرسة. كما أبدى 50.7% من التلاميذ بأنهم لا يشعرون بالراحة أثناء المشي وهم يحملون حقائبهم المدرسية.

4.تفسير ومناقشة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة 82% من التلاميذ كانوا يشعرون بآلام على مستوى الكتفين بسبب حمل الحقيبة المدرسية الثقيلة، وقد عبر 86.7% منهم أن هذه الآلام كانت حادة، كما أن إجابات التلاميذ حول المعاناة في أسفل الظهر بلغت 45.5% ، وصرح 61% بأنهم يعانون من آلام خفيفة في هذه المنطقة من الجسم و57% كانوا يشعرون بآلام متوسطة و 33% صرحوا بأن شدة الآلام كانت حادة. كما أبدى 68% من أفراد العينة بأن الألم يستمر حتى بعد العودة من المدرسة إلى البيت. وأن 54.7% منهم قاموا بزيارة طبيب مختص بسبب الآلام التي كانوا يشعرون بها على مستوى منطقة أسفل الظهر. كانت هذه المعاناة نتيجة ثقل الحقيبة المدرسية الذي بلغ متوسط وزنها لدى الذكور 5.14 كغ مقابل 5.64 كغ لدى الإناث، خاصة إذا علمنا أن منطقة الكتفين هي المسؤولة عن حمل ثقل الحقيبة من جهة، وبحكم أن الحقائب المدرسية المستعملة تحمل على الكتفين مما يؤثر على عضلات هذه المنطقة من الجسم، وتعود غير قادرة على تحمل هذا الوزن. من جهة ثانية، أنها تحمل لمدة طويلة وعلى مسافة طويلة من مقر إقامتهم وصولا إلى المدرسة سيرا على الأقدام طوال هذه المسافة. كما أن تصميم الحقيبة الأرغونومية الذي لا يستجيب للمعايير الأرغونومية من حزام يوضع أسفل الحقيبة المدرسية ويكون على مستوى البطن والتي تخفف من الثقل الذي يتحمله كل من الكتفين وأسفل الظهر، خاصة إذا علمنا أن وزن الحقيبة المدرسية من وزن التلميذ قدر بـ 14,57% عند الذكور و15,78% عند الإناث للسنة الرابعة و18,84% عند الذكور و18,35% عند الإناث للسنة الخامسة، وهذا ما حذر منه خبراء الصحة على أن وزن الحقيبة المدرسية لا يجب أن يفوق 10% إلى 15% (Dianat et al., 2013). في هذا السياق أكدت مجموعة من الدراسات إلى أن متوسط وزن الحقائب كان دائما أعلى من الوزن الموصى به من خبراء الصحة وهو (10%) من وزن التلميذ، مما يجعل التلاميذ يعانون من آلام مرتفعة (مباركي وآخرون، 2013). نفس النتائج أكدتها دراسة أخرى توصلت إلى أن ثقل الحقيبة المدرسية مقارنة بوزن التلميذ يؤثر على المنظومة العظم- عضلية، أين عرضت نتائج ثلاث أطباء في تخصص العظام أجمعوا على أن حمل الحقيبة التي تزيد عن 10%

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

من وزن التلميذ يؤدي إلى آلام على مستوى أسفل الظهر وانحراف في العمود الفقري (نواف، وخليفة، 2013). ويشير كل من Mkawa et al (2014) أن حوالي 30.8% من التلاميذ حملوا حقائب مدرسية تزيد عن 10% من وزن أجسامهم (Mwaka et al., 2014).

إن النتائج المتوصل إليها في دراستنا حول المعاناة من آلام على مستوى الكتفين وأسفل الظهر كانت محل اتفاق مع دراسة (Dianat et al., 2014) والتي هدفت إلى التأكد من شكاوى التلاميذ في إيران من آلام العنق والكتف وأسفل الظهر، حيث أجريت الدراسة على 586 تلميذ تتراوح أعمارهم بين 12-14 سنة أين بلغ متوسط ثقل الحقيبة المدرسية 2.8 كغ، وقد صرح 26.1% و33% بأنهم يشتكون من ألام على مستوى الكتفين وأسفل الظهر على التوالي. في دراسة أجريت على 16 تلميذا تتراوح أعمارهم ما بين 11-14 سنة بجنوب إفريقيا، أغلبهم كانوا يحملون حقائب مدرسية على الكتفين، تم التوصل إلى أن معظم أفراد العينة كانوا يعانون من ألام في الكتف ومناطق أخرى من الجسم، وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين نوع الحقيبة التي كان يحملها التلاميذ ونسبة الألم (Puckree, et all., 2004). في دراسة (Oka et al., 2019) التي أجريت على 163 تلميذا توصلت إلى أن معدل انتشار آلام الظهر بلغ 53.9% بين تلاميذ المدرسة. كما بينت دراسة أجريت على 79 تلميذا في الطورين الخامس والسادس ابتدائي بمدارس سراييفو أن ما يقرب من ثلثي التلاميذ 64.6% يشتكون من آلام الظهر العرضية بسبب وزن الحقيبة المدرسية، بينما يعاني 11.4% من آلام الظهر المتكررة، وأن نصف أطفال المدارس يحملون حقائب مدرسية تزن أكثر من 10% من وزن التلميذ، وترتبط الحقائب المدرسية الثقيلة في كثير من الأحيان بالتعب وآلام الظهر (Makac et al., 2018).

كشفت دراسة طبقت على 307 تلميذا في المدارس الابتدائية في إيران تتراوح أعمارهم بين 7-12 سنة أين بلغ متوسط ثقل الحقيبة المدرسية 2.9 كغ، والتي كانت تمثل 10.1% من وزن جسم التلميذ، وكانت تحمل على الكتفين إلى أن انتشار المشاكل العظم-عضلية كان مرتفعا جدا بين أفراد العينة، وأن طريقة حمل الحقيبة المدرسية كانت مرتبطة بشكل كبير بأعراض الكتف، وأن الوقت الذي يقضيه التلميذ في حمل الحقيبة المدرسية كان مرتبطًا بهذه الأعراض. كما أشارت النتائج إلى أن حد الوزن الحالي الموصى به قد لا يكون مناسبًا لأطفال المدارس الابتدائية (Dianat et al., 2013). في دراسة وصفية مقطعية شملت 532 تلميذاً متوسط أعمارهم 13.6 سنة أفاد حوالي 35.4% منهم أن حمل الحقيبة المدرسية هو سبب المشاكل العظم –عضلية، وكان انتشار آلام أسفل الظهر 37.8% وكان هناك ارتباط

E-ISSN: 2289-9065 | https://jhdesr.misd.tech

كبير بين آلام أسفل الظهر وطريقة حمل الحقيبة والمشي الطويل(Mwaka et al., 2014) وهو ما يتفق مع دراستنا التي خلصت إلى أن 65.3% من التلاميذ يقومون بتغيير في الوضعية أثناء حمل المحفظة مما يؤكد أن التلميذ لا يستطيع البقاء في وضعية واحدة مستقرة لمدة طويلة نتيجة درجة الألم والثقل الزائد، وما يزيد تأكيد هذه الفكرة أن 52.7% من التلاميذ يأخذون استراحة أثناء حمل المحفظة، ويعود السبب في ذلك إلى عوامل أخرى، كعدم توفير وسائل النقل المدرسي خاص بالتلاميذ نظرا لبعد المسافة بين المدرسة والبيت والتي تقدر بحوالي أكثر من 3 كلم، وبحكم أن المنطقة لا تحتوي على المواصلات، وتواجد المؤسسة التربوية بمنطقة معزولة الأمر الذي يجعل التلاميذ لا يتحملون حمل حقائبهم المدرسية مثل ما عبر عن ذلك 56% منهم. نفس النتائج توصلت إليها الدراسة التي أجريت في إثيوبيا على عينة مكونة من 723 تلميذ كان انتشار آلام العضلات والعظام المبلغ عنها ذاتيًا مرتفعًا بين الأطفال 62٪ الملتحقين بالمدارس العامة وأيضًا أولئك الذين قطعوا مسافة طويلة من المدرسة والعودة منها. ارتبطت مدة المشي الطويلة والوزن النسبي للحقيبة المدرسية بشكل معنوي بألم العضلات والعظام، وأن التلاميذ الذين يحملون لوازم مدرسية ثقيلة ويمشون لفترات طويلة، لديهم فرصة أكبر للإصابة بآلام على مستوى العظام والعضلات، مقارنة بأولئك الذين يحملون حقائب مدرسية أقل وزنا ويمشون مدة أقل (Manayesh, et al., 2018).

خاتمة:

أظهرت نتائج الدراسة أن 82% من التلاميذ كانوا يشعرون بآلام في الكتفين و 45.5% في أسفل الظهر، بسبب حمل الحقيبة المدرسية الثقيلة. كما أبدى 68% من التلاميذ بأن الألم يستمر حتى بعد العودة من المدرسة إلى البيت نتيجة ثقل الحقيبة المدرسية التي تزن أكثر من 10% من وزن التلميذ. اتفقت نتائج دراستنا مع نتائج الدراسات السابقة بالرغم من اختلاف حجم عينة الدراسة مع بعض الدراسات، مما يؤكد خطورة موضوع أثر ثقل الحقيبة المدرسية على أطراف جسم التلميذ خاصة الكتفين وأسفل الظهر. للتخفيف من وزن الحقيبة المدرسية، نوصي بتوفير خزانات ومكتبات داخل الصف الدراسي تسمح للتلاميذ من وضع اللوازم المدرسية التي يحتاجونها بشكل مستمر، لتجنب حملها يوميا لأنها تسبب لهم إجهاد جسمي خاصة إذا كانت تحمل لمسافات ولمدة طويلة.

إن ما يزيد من تأثير ثقل الحقيبة المدرسية على صحة التلميذ من وجهة نظرنا هو عدم تصميمها بطريقة أرغونومية، حيث يجب أن تتوفر على حزام يتواجد حول خصر التلميذ أو صدره، ويقوم بربطها عند حملها على الظهر، لأن ذلك

يجعلها قريبة دائما من الجذع، وهذا ما يسمح بتوزيع وزنها على منطقتي الظهر والحوض، مما يحقق توازناً أفضل للجسم أثناء حمل الحقيبة المدرسية من طرف التلميذ. كما نشير إلى أن ثقل الحقيبة ليس العامل الوحيد المسؤول عن الإصابة بالآلام على مستوى مناطق الجسم، بل هناك عوامل أخرى قد تساهم في ذلك، منها العوامل النفسية الاجتماعية والتي يمكن أن تكون مواضيع بحث من طرف الباحثين.

قائمة المراجع:

- نواف، موسى شطناوي، و خليفة، مصطفى أبو عاشور. (2013). الحقيبة المدرسية وعلاقتها بصحة الطلبة ودور الإدارة المدرسية في إيجاد الحلول والبدائل، جامعة اليرموك،الأردن.

-مباركي بوحفص ،بورحي عباس، بن رجيل محمد. (2013). وزن المحفظة لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية في ظل متغيرات المناهج والسن والمستوى الدراسي. فعاليات الملتقي الوطني المنعقد في 2013/05/15. جامعة وهران. الجزائر.

-Dianat, I., Sorkhi, N., Pourhossein, A., Alipour, A., Asghari-Jafarabadi, M. (2014). Neck, shoulder and low back pain in secondary schoolchildren in relation to schoolbag carriage: should the recommended weight limits be gender-specific? Appl Ergon. 2014 May; 45(3): 437-42. doi: 10.1016/j.apergo.2013.06.003. Epub 2013 Jul 1.

-Dianat, I., Javadivala, Z., Asghari-Jafarabadi, M., Asl Hashemi, A., Haslegrave, C.M. (2013). The use of schoolbags and musculoskeletal symptoms among primary school children: are the recommended weight limits adequate? Ergonomics. 2013;56(1):79-89. doi: 10.1080/00140139.2012.729612. Epub 2012 Nov 6.

-Hoy, D., Brooks, P., Blyth, F., Buchbinder, R. (2010). The epidemiology of low back pain. Best Pract Res Clin Rheumatol; 24(6):769-81. DOI:10.1016/j.berh.2010.10.002 » https://doi.org/10.1016/j.berh.2010.10.002

-Jones, G.T., Macfarlane, G.J. (2005). Epidemiology of low back pain in children and adolescents. Arch Dis Child 2005;90:312–316. doi: 10.1136/adc.2004.056812

-MacDonald, J., Stuart, E., Rodenberg, R. (2017). Musculoskeletal low back pain in school-aged children a review. JAMA Pediatr; 171: 280–287.

-Makac, A., Jaganjac, A., Avdic, D. (2018). School bags and associated back pain. Journal of Health Sciences April 2018; 8(1): 1-10. DOI: 10.17532/jhsci.2017.510

-Manayesh, D.M., Janakiraman, B., Abebe, A.B., Tafese, A., van de Water, A.T.M. (2018). Musculoskeletal pain and associated factors among Ethiopian elementary school children. BMC Musculoskeletal Disorders. 2018 Jul 31;19 (1):276. doi: 10.1186/s12891-018-2192-6.

-Murphy, S., Buckle, P., Stubbs, D.(2007). A cross-sectional study of self-reported back and neck pain among English schoolchildren and associated physical and psychological risk factors. Appl Ergon. 2007 Nov; 38(6):797-804. doi: 10.1016/j.apergo.2006.09.003. Epub 2006 Dec 19.

-Mwaka, E.S., Munabi, I.G., Buwembo, W., Kukkiriza, J., Ochieng, J. (2014). Musculoskeletal pain and school bag use: a cross-sectional study among Ugandan pupils. BMC Res Notes. 2014 Apr 9;7:222. doi: 10.1186/1756-0500-7-222.

-Nordin, N.A.M., Singh, D.K.A., Kanglun, L. (2014). Low back pain and associated risk factors among health science undergraduates. Sains Malays; 43: 423–428.

-Oka, G.A., Ranade, A.S., Kulkarni, A.A. (2019). Back pain and school bag weight - a study on Indian children and review of literature. J Pediatr Orthop B. 2019 Jul;28(4):397-404. doi: 10.1097/BPB.0000000000000602

-Puckree , T., Silal, S.P., Lin, J. (2004). School bag carriage and pain in school children. Disabil Rehabil. 2004 Jan 7;26(1):54-9. doi: 10.1080/09638280310001616376

-Roth-Isigkeit, A., Thyen, U., Stöven, H., Schwarzenberger, J., Schmucker, P. (2005). Pain Among Children and Adolescents: Restrictions in Daily Living and Triggering Factors. Pediatrics; 115: e152–e162

-Steffens, D., Maher, C.G., Pereira, L.S.M., Stevens, M.L., Oliveira, V.C., Chapple, M., Teixeira-Salmela, L.F., Hancock, M.J. (2016). Prevention of Low Back Pain: A Systematic Review and Meta-analysis. JAMA Intern ; 176 : 199–208.

-Trevelyan, F.C., Legg, S.J. . (2011). Risk factors associated with back pain in New Zealand school children. Ergonomics. 2011 Mar; 54(3):257-62. doi: 10.1080/00140139.2010.547608.

-Vidal-Conti, J.; Borràs, P.A.; Palou, P.; Muntaner-Mas, A. (2021). Prevalence of Low Back Pain among School-Aged Children between 10 and 12 Years. *Sustainability* 2021, *13*(21), 12254; https://doi.org/10.3390/su132112254

-Watson, K.D., Papageorgiou, A.C., Jones, G.T. (2002). Low back pain in schoolchildren: occurrence and characteristics. Pain 2002; 97:87–92.

-World Health Organzation (WHO). (2022). Priority diseases and reasons for inclusion. page 1-3. Retrieved from: https://www.who.int/medicines/areas/priority_medicines/Ch6_24LBP. View: 27/03/2022.